

ELIMAR PONZZO DUTRA LEAL

O LEGAL E O PRESCRITO EM DEBATE:
OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS CURRÍCULOS DE
CURSOS DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

L435L
2013

Leal, Elimar Ponzzo Dutra, 1984-

O legal e o prescrito em debate : os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de pedagogia / Elimar Ponzzo Dutra Leal. – Viçosa, MG, 2013.
x, 148 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Orientador: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 122-128.

1. Professores - Formação. 2. Currículos. 3. Pedagogia.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

ELIMAR PONZZO DUTRA LEAL

**O LEGAL E O PRESCRITO EM DEBATE:
OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS CURRÍCULOS
DE CURSOS DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.

APROVADA: 26 de abril de 2013.

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva

Celia Maria Fernandes Nunes

Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(Orientadora)

DEDICATÓRIA

Aos envolvidos com a Educação por acreditarem no seu poder transformador; representados aqui pelas Universidades que gentilmente cederam a documentação para realização deste estudo.

Especialmente aos meus pais falecidos, Marcos e Elisa, que são apoio e força espiritual constante.

Amorosamente ao meu marido Danilo, pela paciência, amor e companheirismo nessa jornada intensa.

Carinhosamente às minhas afilhadas Maria Clara e Gabrielly, que preenchem com grande alegria minha vida e meu “vazio materno”.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (JEAN PIAGET).

A Educação, se bem entendida, é a chave do progresso moral (ALLAN KARDEC).

AGRADECIMENTOS

Não caberiam aqui nessas poucas linhas os inúmeros agradecimentos que preciso fazer. Se algum nome escapar por lapso da memória, desculpo-me desde já.

À memória, exemplo e força espiritual eternos de meus pais Elisa e Marcos.

À minha família “Leal” e “Ponzzo Dutra”, meu presente de Deus. Cada um, à sua maneira, com seu jeitinho especial, foi incentivo, amor e apoio constantes.

Ao meu marido Danilo, meu porto-seguro, pela paciência e amor de sempre; e à sua família, que me adotou como filha, pelo carinho e respeito.

À minha orientadora, professora Dr.^a Rita de Cássia de Alcântara Braúna, pelo aprendizado, respeito, carinho e, acima de tudo, pela confiança na minha capacidade; sendo exemplo com sua “humildade acadêmica” e grande sabedoria.

À Eliane, “sureca” mais querida, que representou o pontapé inicial para a concretização deste trabalho. Sem sua dedicação e carinho na secretaria do mestrado e com todos nós, nem sequer teria me iniciado nesse percurso.

Aos professores do DPE/PPGE/UFV, pelo intenso aprendizado partilhado, em especial às professoras Ana Cláudia e Alvanize, pelas valiosas contribuições ao longo do percurso acadêmico/profissional e pelo carinho de sempre. E aos funcionários do DPE, pelos auxílios prestados e conversas no corredor que animavam ainda mais o meu dia.

Às professoras Dr.^a Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva e Dr.^a Celia Maria Fernandes Nunes, por aceitarem gentilmente o convite para a banca, pelas contribuições enriquecedoras a este trabalho e à minha formação profissional.

Aos amigos do mestrado, em especial Aninha, Carol, Zema e Lara, pelos momentos partilhados de forma inesquecível. Como sentirei saudade dos lanches no Itaú, dos desabafos, das trocas acadêmicas e das conversas sem fim.

À amiga Bárbara, pelo exemplo, incentivo, apoio e palavras sábias desde sempre. Inclusive pelas estadias que “varavam” madrugadas.

À Tati, Aninha e Zainha, pelas estadias prestativas nos momentos de necessidade.

Às minhas amigas e amigos de hoje e de sempre, que prefiro não correr o risco de citar nomes para não cometer injustiça. Agradeço por entenderem minha falta de tempo, por escutarem meus devaneios acadêmicos e por permanecerem com a amizade e carinho. Afinal, amizade é um dos bens mais preciosos que temos nessa vida!

E a todos os que me acompanharam nessa caminhada de alguma forma, meu inestimável “Valeu por tudo”! Graças à contribuição insubstituível de cada um, esse é mais um sonho que se realiza em minha vida... Dos muitos que ainda virão...

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA: INTERSEÇÕES ENTRE OS CAMPOS DE ESTUDO	10
1.1 Formação de professores: conceito, fases e classificações paradigmáticas.....	11
1.2 Uma leitura histórica da formação de professores: sobre os limites da racionalidade técnica.....	14
1.3 A epistemologia da prática profissional: princípios e contrapontos na formação de professores e no currículo	22
2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: COMPREENSÕES E CONTRADIÇÕES	31
2.1 A formação de professores nos currículos do curso de Pedagogia: uma abordagem histórica.....	31
2.2 As Diretrizes Curriculares vigentes para o curso de Pedagogia: entendendo pressupostos de uma expressão da epistemologia da prática.....	40
3 OS CAMINHOS ANALÍTICOS PERCORRIDOS: A METODOLOGIA EM PAUTA	52
3.1 O percurso metodológico: procedimentos e categoria de análise.....	52
4 AS DCNP E A PRESCRIÇÃO CURRICULAR DAS UNIVERSIDADES EM ESTUDO: PROBLEMATIZANDO PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	57
4.1 Apresentando o campo de estudo	57
4.1.1 Universidade A.....	58
4.1.2 Universidade B.....	58
4.1.3 Universidade C.....	60
4.2 O foco e as diretrizes da formação.....	61
4.3 A carga horária do curso.....	66
4.4 Os núcleos norteadores da formação	70

4.5 A distribuição disciplinar por eixos da formação	81
4.6 A definição de docência.....	87
4.7 O perfil profissional do egresso	90
4.8 A relação teoria-prática prevista no currículo.....	101
5 A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA: INDICADORES E CONSIDERAÇÕES .	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXO.....	129

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Categorias analíticas e sua caracterização, conforme literatura e documentos oficiais 55
- Quadro 2** – Foco e diretrizes da formação nos cursos de Pedagogia, conforme Diretrizes Curriculares (2006) e currículo prescritos das Universidades A, B e C 62
- Quadro 3** – Carga horária do curso de Pedagogia conforme DCNP (BRASIL, 2006) e Currículo Prescrito das Universidades A, B e C 67
- Quadro 4** – Os núcleos norteadores da formação, conforme DCNP (BRASIL, 2006) e Currículo Prescrito das Universidades A, B e C. 71
- Quadro 5** – Distribuição disciplinar por núcleos estruturadores da formação nos cursos de Pedagogia, conforme currículo prescrito das Universidades A, B e C 74
- Quadro 6** – Conhecimentos básicos associados às atividades previstas no núcleo básico das DCNP 76
- Quadro 7** – Distribuição curricular das disciplinas das Universidades A e B conforme eixos da formação 82
- Quadro 8** – Definição de docência nas Diretrizes Curriculares (2006) e nos Currículos Prescritos das Universidades A, B e C 88
- Quadro 9** – O perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, conforme Diretrizes Curriculares (2006) e Currículo Prescrito das Universidades A, B e C 91
- Quadro 10** – Conhecimentos básicos presumidos nas aptidões profissionais do egresso do curso de Pedagogia, conforme DCNP (BRASIL, 2006) 94
- Quadro 11** – Relação dos conhecimentos básicos previstos nas atribuições profissionais das DCNP e as disciplinas obrigatórias das Universidades A, B e C 98
- Quadro 12** – Relação teoria-prática prevista na formação do pedagogo conforme as DCNP (BRASIL, 2006) e os currículos prescritos das Universidades A, B e C 102

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Disciplinas obrigatórias da matriz curricular das Universidades A e B, por eixo de formação 83
- Figura 2** – Distribuição das disciplinas obrigatórias da Universidade A conforme períodos da formação..... 86
- Figura 3** – Distribuição das disciplinas obrigatórias da Universidade B conforme períodos da formação..... 86

LISTA DE SIGLAS

AIP	Atividade de Integração Pedagógica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BH	Belo Horizonte
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Pedagogia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FACED	Faculdade de Educação
HEM	Habilitações Específicas para o Magistério
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
IFES	Institutos Federais de Educação
ISES	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIA	Núcleo de Integração e Aperfeiçoamento
PFA	(disciplina) Prática de Formação Acadêmica
PPFs	Práticas Pedagógicas de Formação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2013. **O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Mesmo com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que revela a definição da docência como base comum de formação nos cursos de Pedagogia, as discussões em torno desse curso estão ainda muito acirradas, principalmente no que concerne ao perfil profissional e ao objeto do curso. Tais discussões se engendram numa lógica mais ampla de debates acerca da formação de professores. Os currículos de formação se configuram a partir de uma perspectiva de educação, de ensino e de professor, podendo ser a partir das racionalidades técnica, prática e/ou crítico-reflexiva. Nesse sentido, nosso estudo se justifica na medida em que buscamos compreender a configuração curricular dos cursos de Pedagogia, problematizando pressupostos da formação do pedagogo conforme as Diretrizes Nacionais e os currículos prescritos de três universidades públicas mineiras, discutindo centralmente sobre a concepção de docência. Como percurso metodológico-analítico nossa pesquisa se encaminhou numa vertente qualitativa, em que a análise documental constituiu-se em metodologia central. Como instrumento de análise, utilizamos a análise de conteúdo, buscando entender e problematizar, a partir das unidades de registro, a categoria central deste trabalho, a saber: concepção de docência. A análise foi encaminhada no sentido de estabelecer discussão cíclica e constante com a literatura que embasou nossas reflexões. Num primeiro momento, trouxemos a discussão e configuração do campo da formação de professores ao longo da história, abarcando a concepção de docência atrelada às racionalidades, desde a criação da primeira escola para preparação de professores. O segundo capítulo discorreu especificamente sobre o curso de Pedagogia e a configuração curricular que foi sendo configurada nesse curso desde sua criação, em 1939. Acreditamos que os resultados alcançados com essa pesquisa podem trazer contribuições significativas no meio acadêmico e especificamente para as discussões veementes sobre o curso de Pedagogia, tendo ciência de que são passíveis de outros olhares, pois o conhecimento é um estado em processo e não acabado. Percebemos, conforme análise do currículo prescrito das três universidades selecionadas, que as Diretrizes (BRASIL, 2006), enquanto documento curricular oficial, apresentam precedentes para a interpretação variada dos

pressupostos que embasam a estruturação curricular prescrita pelas instituições formativas, o que pode representar uma fragilidade, tendo em vista a configuração identitária do curso. Sendo assim, pudemos problematizar a concepção alargada de docência expressa nos documentos oficiais analisados, que se revela na constituição do “hiperprofissional”; bem como a fragilidade ainda encontrada nos currículos prescritos para a efetivação da integração teoria-prática na formação do pedagogo. Portanto, ainda se fazem pertinentes as discussões em torno do curso de Pedagogia a fim de minimizar as incertezas e buscar maiores definições acerca da identidade deste.

ABSTRACT

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2013. **The legal and prescribed under discussion: the assumptions of teacher education in the curricula of Pedagogy courses.** Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Even with the promulgation of National Curriculum Guidelines for Education Course (BRASIL, 2006), reveals that the definition of teaching as a basis for common training courses in Pedagogy, the discussions around this course are still very heated, especially regarding the professional profile and the object of the course. Such discussions are engendered a logic broader debates about teacher training. The training curricula are configured from a perspective of education, teaching and teacher can be from technical rationality, practical and/or critical-reflexive. In this sense, our study is justified to the extent that we seek to understand the curricular configuration of Pedagogy, questioning the assumptions of pedagogue training as the National Guidelines and curricula prescribed three public universities in Minas Gerais State, discussing centrally on the teaching conception. As our methodological approach and analytical research headed in the qualitative, in which document analysis consisted in core methodology. As instrument of analysis, we used content analysis, seeking to understand and discuss, from the registration units, the central category of this work were: of teaching conception. The analysis was directed towards establishing cyclical and constant discussion with the literature that based our reflections. At first, we brought the discussion and configuration of the field of teacher education throughout history, covering the concept of teaching linked to rationality, since the establishment of the first school for teacher preparation. The second chapter talked specifically about the Pedagogy courses and curricula configuration that has been configured in this course since its creation in 1939. We believe that the results achieved through this research can bring significant academics contributions and specifically for the vehement discussions over the Pedagogy course, and knowing that they are susceptible to other viewpoints, because knowledge is a state in process and not finished. We realize, as prescribed curriculum analysis of the three selected universities, that the National Guidelines (BRASIL, 2006), while the official curricular document, provides precedent for the interpretation of varied presuppositions that underpin structuring curricular prescribed by institutions of learning, which may represent fragility, in view of in the identity configuration view of the course. Thus, we discuss the extended conception of teaching

expressed in official documents analyzed, which reveals itself in the constitution of "hyper professional" as well as the fragility still found in the curricula prescribed for effective integration of theory-practice in the formation of the pedagogue. Therefore, still being relevant discussions around the Pedagogy course in order to minimize uncertainties and seek more definitions about the identity of this.

INTRODUÇÃO

Ao nos referirmos à formação de professores, assumimos certas posições com relação ao ensino, ao professor e ao aluno, sejam elas epistemológicas, ideológicas e culturais (GARCIA, 1995). O histórico da formação de professores no contexto brasileiro evidencia que a preparação formal dos docentes esteve sempre atrelada à concepção de educação e de sociedade, numa perspectiva mais ampla.

A lógica que perpassava os cursos de formação até finais da década de 1970 tinha como objetivo formar um contingente mais eficiente possível de professores para suprir a expansão que ocorria no ensino. A concepção de prática docente nessa época se relacionava a uma racionalidade técnica, ou seja, o professor, essencialmente, era concebido como um técnico do ensino, cuja preocupação central era a eficiência e eficácia no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a eficiência do ensino estava relacionada com a escolha adequada de métodos e técnicas para uma aprendizagem mais eficaz. Tratava-se de uma concepção, portanto, puramente instrumental, como sinaliza Pérez-Gómez (1995).

A partir da década de 1980, a educação passa a ser vista como prática social mais ampla, atrelada ao projeto de democratização social do país que iniciava seu esboço, num cenário pós-ditatorial. Nesse contexto, os cursos de formação precisavam conscientizar os professores da necessária articulação entre a prática educativa e a prática social mais global. Tornava-se imperioso recuperar o sentido e o valor da escola pública – tão massacrada no período ditatorial –, bem como traçar uma política nacional de valorização do magistério, também sucumbida desde então (ARANHA, 2006). A partir daí, o contexto prático é considerado espaço de ressignificação do trabalho docente, e de possibilidade da articulação com a realidade social mais ampla.

Sendo assim, o discurso educacional em voga a partir da década de 1980 e, enfaticamente, na década de 1990, pauta-se na reformulação do ensino para que este assumira um viés mais “democrático”. Desde então, a formação de professores aparece como tema mais discutido no cenário educativo, pois se torna necessário repensar os programas de formação para atender aos ideários da eficiência produtiva em voga, tendo em vista a formação de profissionais polivalentes. O contexto atual desse campo é caracterizado por Vieira (2010) como um cenário em reforma. Neste, os professores, responsabilizados pela educação formal dos sujeitos, são concebidos como protagonistas de tal reforma, e, concomitantemente, são responsabilizados pelo fracasso

educacional deflagrado. Os professores são dotados, nessa perspectiva, de uma “autonomia” profissional para exercer seu ofício, entretanto, não possuem independência de atuação em relação às normas, imposições do Estado e ainda carecem de um *corpus* de conhecimentos/saberes inerentes ao seu ofício, conforme problematiza Contreras (2002).

Nessa ótica em busca da autonomia profissional, percebemos, nos debates sobre a formação de professores, tentativas esparsas de configuração da profissionalização¹ desse ofício. O movimento atual de profissionalização docente, portanto, sustenta-se num discurso ideológico que visa maior valorização da prática docente, concebendo-a como locus essencial da formação e atuação profissional. Este modelo surge para contestar a concepção epistemológica da racionalidade técnica vigente desde então nos cursos de formação, que compreende o ensino como uma forma tradicional, de cunho positivista, privilegiando os conhecimentos teóricos e das ciências eruditas em detrimento do saber fazer prático dos professores (PÉREZ-GÓMEZ, 1995).

Entretanto, mesmo com esse discurso veemente que defende o modelo que concebe o ofício docente a partir da “epistemologia da prática”, na configuração dos cursos de formação de professores atuais predominam aspectos que não corroboram para a formação, de fato, do profissional crítico-reflexivo. Dentre tais aspectos, destaca-se a predominância da concepção das ciências aplicadas sob a lógica da racionalidade técnica, verificada pela supervalorização da dimensão técnica em detrimento da prática (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; ZEICHNER, 1995). Outro aspecto é a apropriação esvaziada e distorcida dos pressupostos da “epistemologia da prática profissional”² pelos discursos das políticas oficiais, como sinalizam Maués (2003) e Pimenta (2005). Além disso, ter o campo da formação de professores como alvo das discussões da reforma não necessariamente garante uma profícua mudança no cenário educativo brasileiro, visto que tais mudanças se engendram num processo complexo e necessitam de ações mais globais e sistemáticas.

¹ Entendemos profissionalização conforme conceituação de Imbernón (2011), sendo o processo socializador das características e capacidades específicas da profissão docente. Ao passo que profissionalidade ou profissionalismo referem-se ao conjunto dessas características específicas da profissão docente.

² Utilizamos essa terminologia com base na definição de Tardif (2012, p. 255, grifos do autor), sendo “[...] epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”.

Quanto ao curso de Pedagogia, desde sua criação, em 1939³, presumia a formação para a docência, estando, portanto, entrelaçado com os debates nacionais em torno da formação de professores. Da criação até finais da década de 1960 a docência nesse curso se referia à habilitação para o professor atuar nos Cursos Normais, em concomitância com a existência do bacharelado, conhecido como o esquema de formação “3+1”, ou seja, três anos para a formação do bacharel e mais um ano de formação em Didática.

Com o parecer Parecer 252/1969⁴, a formação nos cursos de Pedagogia volta-se para as habilitações em funções pedagógicas específicas, como a supervisão, a orientação, e administração escolar, além da habilitação para o magistério das matérias pedagógicas do segundo grau (que formava o professor primário). Além disso, previa que os cursos de Pedagogia poderiam formar o professor primário, sob a premissa de que quem pode o mais, pode o menos. Ou seja, quem forma o professor primário tem condições de ser também um professor primário.

O currículo previsto por esse parecer permanece sem mudanças significativas até a promulgação das DCNP (BRASIL, 2006)⁵, que é fruto de debates intensos no sentido de estabelecer a docência como base nacional comum de formação e de superar a clássica dicotomia instaurada pela formação das habilitações do ensino, prevista anteriormente. Sendo assim, fica estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) que a base nacional de formação dos cursos de Pedagogia é a docência, perpassada pela gestão e pesquisa. Esse documento defende, ainda, que a instituição dessa base nacional comum representa uma tentativa de constituir uma base de formação (teórica e empírica) que seja sólida o suficiente para não recair no caráter pragmatista e técnico-instrumental que vinha se configurando desde então nas legislações vigentes.

Contudo, desde que essa Diretriz Curricular foi promulgada, o que temos é um cenário de debates antagônicos sobre seus pressupostos formativos, principalmente no que concerne à definição epistemológica do curso de Pedagogia, a concepção alargada de docência, bem como a amplitude do perfil profissional do egresso. Decorrente desses aspectos principais criticados, temos a preocupação com a configuração de um currículo aligeirado da formação, em que a prática assume uma vertente funcionalista e

³ Pelo decreto-lei nº. 1190, de 04 de abril de 1939.

⁴ Emitido pelo Conselho Federal de Educação, em 11 de abril de 1969.

⁵ Promulgadas pela Res. CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

aplicacionista (KUENZER; RODRIGUES, 2007; PIMENTA, LIBÂNEO; FRANCO, 2007).

A temática de problematização deste estudo sobre os pressupostos da formação prescrita nos cursos de Pedagogia vai ao encontro das discussões do “IV Fórum Nacional de Pedagogia”⁶, que refletem o cenário dicotômico em que se encontra esse curso a partir da promulgação das DCNP (BRASIL, 2006). Os debates se concentraram principalmente na repercussão das Diretrizes na organização do Curso de Pedagogia, afirmando que este documento representa ainda uma fragilidade e fragmentação tanto no campo da formação, quanto da atuação do profissional de Pedagogia.

Cabe ressaltar também que este estudo emergiu do interesse pessoal como graduanda do curso de Pedagogia no período de 2004 a 2007. Nesta época, foram emanadas muitas discussões em torno da formação do pedagogo, face às diretrizes curriculares que extinguiu as habilitações e regulamentava a docência como base nacional de formação comum. Estando inserida nesse contexto de discussões acirradas em torno do curso de Pedagogia, despertou-me o interesse por compreender as propostas de formação que giram em torno desse curso.

Ainda uma justificativa acadêmica e de grande relevância para este estudo situa-se no levantamento de publicações referentes ao curso de Pedagogia, no período de 2006 a 2010, realizado por Leal (2011)⁷ a partir de três fontes de dados, a saber: as publicações nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), as teses e dissertações do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e os artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁸. Dentre os resultados das análises, percebemos que o interesse nas pesquisas pelo Curso de Pedagogia é visivelmente crescente a cada ano, posto que esse curso ainda representa um cenário de tamanhas indefinições e incertezas – principalmente no que concerne à configuração do curso, a formação do pedagogo, a identidade desse profissional e aos campos de atuação. Além disso, os estudos sobre o currículo são mais focados, abordando realidades de cursos

⁶ Fórum realizado no ano de 2011, na cidade de Belo Horizonte, MG, sendo organizado pela Faculdade de Educação da UEMG e contando com o apoio de outras instituições públicas como: UNIMONTES, UFMG, UFSJ, UFJF, UFV e PUC-Minas.

⁷ Mapeamento de publicações sobre o curso de Pedagogia realizado no ano de 2011, para a disciplina do Mestrado “Formação de professores: perspectivas atuais”, em fase de preparação para publicação. Portanto, apesar de citado, não consta no referencial bibliográfico por ainda não ter sido publicado oficialmente.

⁸ Dentre as opções, escolhemos essa revista por ser uma publicação de importância nacional e por concentrar publicações significativas referentes ao curso de Pedagogia.

específicos. Essa constatação demonstra a carência no mapeamento de realidades distintas.

Daí a importância do objetivo deste trabalho, que consiste em compreender os pressupostos da formação do pedagogo tomando como base as DCNP (BRASIL, 2006) e os currículos prescritos de cursos de Pedagogia de três instituições públicas mineiras, problematizando principalmente a concepção de docência subentendida nessas propostas curriculares.

Dentre os estudos nessa vertente, ressaltamos o realizado em 2008 e publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sob a coordenação de Gatti e Barreto (2009). Este estudo teve como objetivo trazer um panorama da formação de professores para a educação básica no Brasil, abordando questões relativas ao exercício profissional, a legislação em voga, as condições dos cursos de formação e seu alunado, os modelos de formação tendo em vista as exigências oficiais, bem como a formação continuada de professores.

O estudo de Gatti e Barreto (2009) apresenta-se como trabalho significativo para a formação de professores no país em meio ao debate cerrado em que ainda se encontram esses cursos. Elas trazem um panorama curricular dos cursos de licenciatura I (responsáveis por formar os professores das séries iniciais, os de Pedagogia e Normais Superiores) e os cursos de licenciatura II (responsáveis pela formação em áreas específicas do magistério para a educação básica). Considerando nosso recorte de estudo, que são os cursos de Pedagogia, Gatti e Barreto (2009) analisaram especificamente uma amostra de 71 currículos desses cursos no país, verificando que estes possuem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar muito disperso.

Ainda ressaltamos que as DCNP (BRASIL, 2006) concedem, em seu art. 6º, autonomia pedagógica às instituições formadoras quanto à organização curricular dos cursos. Diante dessa autonomia, ancorando em Scheibe (2007) e Evangelista (2008), vimos emergir uma necessidade em buscar entender como essas instituições estão prescrevendo os currículos dos cursos de Pedagogia. Partimos do pressuposto de que a autonomia pedagógica concedida às instituições de formação trabalha com o princípio da flexibilidade curricular, o que pode estar relacionado com a configuração esparsa e dispersa dos currículos dos cursos de Pedagogia, conforme detectado nos estudos de Gatti e Barreto (2009).

Considerando as problematizações em torno da formação de professores e dos cursos de Pedagogia, a primeira questão dessa pesquisa é buscar entender: como são prescritos os pressupostos da formação do pedagogo nos currículos de universidades públicas mineiras, com base nas DCNP (BRASIL, 2006)? Quais similitudes e peculiaridades podem ser evidenciadas?

Além disso, a concepção de docência vem se constituindo como uma potencial referência para a configuração dos currículos de formação dos professores, conforme sinaliza Pérez-Gómez (1998). Sendo o professor concebido na perspectiva técnica, ele é visto como um técnico do ensino, e a docência como uma atividade técnica e instrumental; logo, os conhecimentos que nortearão o currículo serão pautados, principalmente, nos métodos e nas técnicas de ensino aplicáveis a uma realidade. Por outro lado, quando o professor é concebido sob a perspectiva da racionalidade prática, a docência é vista como uma atividade complexa e imprevisível, o currículo da formação deverá ser pautado por conhecimentos mais focalizados na prática docente, a fim de propiciar o desenvolvimento reflexivo das situações postas pelo contexto de atuação dos profissionais. Ainda, a docência pode ser concebida sob o paradigma da reconstrução social (PÉREZ-GÓMEZ, 1998), considerando o profissional como intelectual crítico, ou seja, que possui autonomia no sentido da emancipação social que se dá pelo desenvolvimento da análise e crítica social da realidade em que se insere, num movimento constante de integração teoria-prática (CONTRERAS, 2002).

Conforme estabelecimento legal proveniente das DCNP (2006), a docência torna-se o foco da formação nos cursos de Pedagogia, sendo o pedagogo visto precipuamente como professor da educação infantil e das séries iniciais, como gestor e pesquisador. Reiteramos que críticas são remetidas a essa prescrição curricular no que concerne à concepção alargada de docência, o que poderá resultar numa formação aligeirada, pragmática, contribuindo para a lógica racional e neoliberal em voga no cenário educativo (TRICHES, 2010). Além disso, essa concepção alargada remete ao professor uma função demasiadamente excessiva, o que configuraria num “superprofessor”⁹, ou seja, são designadas funções polivalentes ao professor, “tarefas hercúleas” (EVANGELISTA, 2008) que, num contexto de deficiências na formação e de desvalorização da profissão, não teria condições de suprir de forma satisfatória

⁹ Conceito criado e utilizado por Triches (2010) em sua dissertação intitulada “Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores” e defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

tamanhas atribuições, o que, em tese, prejudicaria a sua profissionalização. Essa concepção de docência vai ao encontro de uma apropriação inadequada dos discursos da epistemologia prático-reflexiva, que impregna a formação de uma vertente tecnicista, conforme alertam Maués (2003) e Pimenta (2005).

Considerando essas problematizações em torno da concepção de docência, buscamos responder, mediante análise dos pressupostos da formação prescritos pelas DCNP (BRASIL, 2006) e pelos projetos pedagógicos das instituições analisadas, a seguinte questão: qual a concepção de docência que perpassa os currículos prescritos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas mineiras?

O discurso atual que permeia a configuração dos currículos de formação de professores – no caso deste estudo, o currículo dos cursos de Pedagogia – assume que a prática deve ser o eixo central da formação inicial. Entretanto, problematizamos que a apropriação desse discurso prático pelas políticas educacionais descaracteriza os reais pressupostos de uma formação emancipadora, como nos alertam Maués (2003), Pimenta (2005) e Kuenzer e Rodrigues (2007). Para uma formação consistente e significativa, a prática deve ser prevista enquanto práxis, significando que a prática é lócus essencial e significativo para a formação e atuação do professor numa perspectiva reflexiva, em que a reflexão se direciona para a ação e esta, por sua vez, ressignifica a teoria num movimento constante e cíclico entre ambas, conforme salientam Scheibe (2007) e Diniz-Pereira (2011). Com base nos paradigmas de compreensão da formação docente discutidos por Pérez-Gómez (1998), buscamos entender: a concepção de docência subentendida nas propostas curriculares prescritas para os cursos de Pedagogia das Universidades públicas mineiras tende a se aproximar do paradigma técnico, prático ou da reconstrução social?

Visando problematizar e responder às questões sinalizadas, tivemos como objetivo geral nesse estudo compreender a configuração dos currículos de cursos de Pedagogia, estabelecendo um comparativo entre a formação do pedagogo prevista pela legislação oficial (BRASIL, 2006) e pela prescrição curricular das universidades mineiras, buscando entender e refletir sobre os pressupostos centrais dessa formação relativos à concepção de docência. Especificamente, buscamos:

- a) Comparar o currículo prescrito pelas DCNP (BRASIL, 2006) e pelas universidades públicas mineiras, verificando as similitudes e peculiaridades;

- b) Desvelar a concepção de docência que está subentendida na prescrição curricular para o curso de Pedagogia com base nas DCNP (2006) e nas propostas curriculares das universidades públicas mineiras.
- c) Perceber a proximidade da concepção de docência com os paradigmas que embasam a formação de professores (técnico, prático, reconstrução social).

Visando atender aos objetivos traçados, buscamos na literatura reflexões que pudessem embasar nossas análises. Desse modo, a estrutura dessa dissertação compreende o primeiro capítulo, que se constitui do referencial teórico que permitiu construir reflexões acerca do problema de pesquisa situado no campo de estudos mais abrangentes que é a formação de professores. Nesse capítulo, ainda buscamos trazer problematizações especificamente relacionadas à formação inicial, que constitui o viés deste estudo, além de evidenciar a concepção de docência que perpassa cada período histórico, desde o surgimento das escolas de preparação de professores no Brasil.

O capítulo 2, também relacionado ao referencial teórico que subsidiou nossas reflexões situadas no curso de Pedagogia, nosso objeto de estudo, buscou traçar o percurso histórico desse curso desde sua criação, em 1939, bem como as contradições e implicações desse percurso presentes na proposta curricular atual, substanciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadas em 2006, principalmente no que concerne às críticas a esse documento.

A metodologia foi tratada no capítulo 3 e configura-se como percurso essencial na análise dos dados que busca atender os objetivos traçados. Escolhemos como aporte metodológico os encaminhamentos da pesquisa qualitativa, tendo como estratégia básica a análise documental. Escolhemos como documentos de análise as DCNP (BRASIL, 2006) e os projetos pedagógicos, bem como a matriz curricular de três universidades públicas mineiras¹⁰, que se constituiu amostra da pesquisa. O instrumento utilizado para a interpretação e compreensão dos documentos selecionados foi a análise de conteúdo, em que as unidades de registro se constituem em recortes temáticos para a compreensão da categoria central de análise, sendo a “concepção de docência”. Os indicadores objetivos que nos permitiram o entendimento da categoria central foram: foco da formação; carga horária do curso; núcleos estruturadores do currículo, eixos da

¹⁰ Escolhemos essas instituições específicas para análise primeiramente pela tradição do curso de Pedagogia representado no estado de MG e por delimitação geográfica, sendo situadas em contextos regionais próximos, o que pode contribuir para a constituição de especificidades curriculares também aproximadas.

formação; definição de docência; atribuições profissionais do egresso; e componentes de integração teoria-prática.

O capítulo 4, portanto, é composto pela apresentação e análise dos dados, que foram organizados a partir de quadros e gráficos. Enquanto procedimento analítico do conteúdo expresso nos documentos selecionados, num movimento constante de diálogo entre as reflexões trazidas pela literatura, as unidades de registro foram problematizadas mediante a produção de inferências, que se constitui o cerne de toda análise de conteúdo.

E, por fim, apresentamos nossas considerações finais, tendo como premissa de que o conhecimento é um estado em processo e não acabado. Nesse sentido, a interpretação e análise substanciadas neste estudo são passíveis de novos olhares, sempre em busca do aprimoramento e o alcance de novos horizontes.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA: INTERSEÇÕES ENTRE OS CAMPOS DE ESTUDO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar subsídios reflexivos para a compreensão do problema de pesquisa situado no campo de estudos mais abrangentes que é a formação de professores, trazendo problematizações especificamente relacionadas à formação inicial, que constitui o viés deste estudo e evidenciando a concepção de docência que perpassa cada período histórico. Com esse propósito, foi subdividido em seções.

Na primeira seção apresentamos a compreensão da formação de professores, bem como as fases que caracterizam esse campo, detendo-se na formação inicial. Além disso, evidenciamos as características da formação de professores que a distingue das demais formações. Sendo a formação de professores uma prática social, sabemos que ela se constitui entremeada de paradigmas sociais, históricos e políticos. Tais paradigmas da formação de professores também foram abordados nessa primeira seção.

Nas seções seguintes a atenção se volta para o percurso histórico da formação de professores, conforme a concepção de docência predominante. Sendo assim, a segunda seção deste capítulo trata da formação de professores, especificamente a concepção de docência em um período caracterizado pela predominância da racionalidade técnica. Enfocamos também o discurso que vigora e que foi construído a partir de críticas contundentes a esse modelo de formação baseado na racionalidade técnica, de cunho positivista. Discurso este, entremeado por certa preocupação com a prática como componente de formação e reflexão do trabalho docente, sendo representado principalmente pela promulgação de legislações nesse sentido.

Por fim, a terceira e última seção deste capítulo aborda a configuração de programas de formação a partir da valorização de uma epistemologia da prática associada à formação crítica e reflexiva dos professores. Foram evidenciados, nessa seção, os princípios da formação inicial com base na epistemologia prático-reflexiva, bem como os contrapontos que se apresentam a essa concepção nos debates acadêmicos.

1.1 Formação de professores: conceito, fases e classificações paradigmáticas

A educação, dada sua característica social, e especificamente a formação de professores devem ser compreendidas no bojo mais amplo da sociedade. Nesse sentido, é percebida e concebida conforme o projeto social vigente. Na atualidade, a formação de professores aparece como “[...] peça-chave da qualidade do sistema educativo”, conforme salienta Garcia (1999, p. 25).

A formação de professores, segundo Ferry (1987 *apud* BRZEZINSKI, 2008), possui uma natureza específica, possuindo três características que a distingue das demais formações. Primeiro, trata-se de uma dupla formação, pois é acadêmico-científica e pedagógica. Segundo, por ser uma formação profissional, deve ter por objetivo formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor. E, por fim, se constitui enquanto formação de formadores, pois, ao mesmo tempo em que há a formação do futuro professor, há a formação do formador, tendo em vista sua prática profissional nesse processo.

Considerando a importância da natureza específica da formação de professores, chamamos a atenção para as duas primeiras características que a distingue das demais, por acreditar que elas são fundamentais para a configuração curricular, em termos prescritos, dos cursos de formação. Em uma proposta de formação de professores, torna-se essencial o entendimento de que se trata de uma formação profissional para a docência, além de serem igualmente importantes seus dois âmbitos da formação enquanto dupla função: o acadêmico-científico e o pedagógico. O que ocorre na história da formação de professores é a dicotomia entre esses dois polos, ora dando mais importância a um ou a outro.

Enquanto conceito, compreendemos a formação de professores com base na elaboração de Garcia (1999, p. 26) sendo,

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didactica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Tendo esse conceito como referência, sabemos que a formação de professores deve propiciar experiências de aprendizagem para adquirir ou melhorar a atuação destes profissionais na realidade educativa. Considerando a intenção dos escritos de Garcia (1999), em “[...] observar como ela (a formação de professores) se apresenta actualmente no nosso sistema educativo”. Esse autor se referencia em Feiman (1983) para distinguir quatro fases da formação de professores.

A primeira fase é a de pré-treino, composta das experiências prévias dos alunos com as situações do ensino e que interferem na representação do ser professor. A fase de formação inicial é a próxima, e se constitui na preparação formal da formação de professores numa instituição específica. A fase de iniciação corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor. E, por fim, a fase de formação permanente, que compreende todas as outras fases, permitindo o desenvolvimento profissional constante dos professores ao longo de sua carreira.

Cada fase destas implica representações diversificadas com relação à configuração curricular no que se refere aos objetivos do ensino, conteúdos, metodologias a serem selecionadas e assim por diante. Ressaltamos que a fase considerada para análise nesta pesquisa é a inicial, que comporta elementos para a preparação formal dos professores numa instituição específica. Nesse sentido, buscamos compreender a configuração curricular nessa fase primeira da formação docente.

Concordamos com a afirmação de Garcia (1995) de que, ao referirmos à formação de professores, assumimos certas posições com relação ao ensino, ao professor e ao aluno, sejam elas epistemológicas, ideológicas, culturais, que são denominadas por Zeichner (1983) de paradigmas da formação de professores. Nesse sentido, entendemos que a formação do professor relaciona-se diretamente com o enfoque ou a perspectiva assumida com relação ao ofício docente.

Existem inúmeras classificações paradigmáticas¹¹ que concebem a prática docente e, conseqüentemente, direcionam as propostas de formação de professores. Entretanto, iremos abarcar as perspectivas elencadas por Pérez-Gómez (1998), por acreditarmos que esta classificação abrange de forma mais completa as características de cada abordagem. O referido autor distingue quatro perspectivas básicas sobre a formação docente.

¹¹ Podemos referenciar as de Van Manen (1977), Kirk (1986), Zeichner (1990), Pérez-Gómez (1998) e Garcia (1999).

A primeira perspectiva é a acadêmica, que enfatiza a acumulação de conhecimento especializado e cumulativo da humanidade. Assume dois enfoques: o enciclopédico, que vê no professor a figura de um especialista que comprova sua competência por meio da capacidade de transmissão clara e acumulação de conhecimentos disciplinares; e o compreensivo, que continua dando ênfase aos conhecimentos do conteúdo, mas atribui igualmente importância ao domínio das técnicas didáticas e pedagógicas para uma transmissão mais eficaz no ensino.

A segunda perspectiva elencada por Pérez-Gómez (1998) é a técnica. Nesta, o professor tem o papel de um técnico que deve dominar e aplicar o conhecimento produzido externamente ao seu ofício, transformando sua ação em regras de atuação. Está subdividida em dois modelos: o de treinamento, que prevê treinar os professores, mecanicamente, para que estes aprendam as técnicas, os procedimentos e as habilidades eficazes ao ensino; e o de tomada de decisões, que avança no sentido da técnica pura e simples, considerando que os professores adquirem princípios e procedimentos ao tomar as decisões sobre as situações cotidianas da sala de aula.

A perspectiva prática constitui-se a terceira na categorização feita por Pérez-Gómez (1998), em que a prática se desloca como ponto fulcral da formação dos professores. Dentro dessa perspectiva, o autor também elenca o enfoque tradicional e o enfoque reflexivo sobre a prática. Naquele, o ensino é visto como uma atividade artesanal, mediado por um processo de tentativa e erro, em que a aprendizagem profissional da docência é mais vinculada a uma situação intuitiva, rotineira e que perpassa de professor para aprendizes ao longo das gerações. No enfoque reflexivo, o professor é tido como um profissional prático reflexivo, que pressupõe um processo complexo de investigação e de reflexão sobre a prática.

E, por fim, a quarta e última perspectiva, denominada de “reflexão na prática para a reconstrução social”, que avança em relação às demais por conceber o ensino dentro de um contexto social mais amplo, pressupondo, desse modo, uma criticidade reflexiva constante por parte dos docentes. Sendo assim, o professor é considerado

[...] um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, do mesmo modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 373).

Analisando as perspectivas elencadas por Pérez-Gómez (1998), ressaltamos que as concepções das funções docentes a partir de um determinado paradigma de compreensão têm relação direta na concepção dos projetos de cursos de formação de professores. Imbernón (2011) exemplifica essa relação, afirmando que na perspectiva da racionalidade técnica o professor é concebido enquanto um transmissor de conhecimento e executor de técnicas de ensino. Logo, os conhecimentos que nortearão a formação para o desenvolvimento profissional se pautarão na ênfase aos campos disciplinares consolidados cientificamente, bem como aos métodos e técnicas de ensino. Por outro lado, se a concepção da função docente considera o professor enquanto um profissional crítico-reflexivo, a formação direcionará para “[...] o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos” (IMBERNÓN, 2011, p. 52).

Considerando as perspectivas elencadas principalmente por Pérez-Gómez (1998), evidenciamos que os discursos sobre a prática docente que se sustentam no cenário da formação de professores convivem em um terreno dicotômico entre a compreensão desse ofício sob a perspectiva das racionalidades “técnica”, “prática”, e da “reflexão na prática para a reconstrução social”, que denominaremos de prático-reflexiva, conforme veremos na construção histórica que compõem as seções seguintes deste capítulo.

1.2 Uma leitura histórica da formação de professores: sobre os limites da racionalidade técnica

Sabemos que a formação de professores está associada a concepções específicas localizadas no percurso histórico de desenvolvimento da educação de um modo mais global. Isso porque, conforme aponta Pérez-Gómez (1995, p. 95), “[...] as orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos

conceitos de escola, ensino e currículo prevalecentes em cada época”. Um breve olhar histórico acerca da formação de professores nos permite compreender essa afirmação.

Diante disso, o surgimento e a consolidação das escolas para preparação dos docentes nas décadas iniciais do século XIX estão relacionados à expansão da instrução pública a todas as camadas sociais. Considerando a expansão do ensino público, torna-se crescente a necessidade por profissionais devidamente capacitados para esse fim, ou seja, tornam-se necessárias escolas que formem especificamente esses professores para suprir a demanda existente. Nesse contexto, a primeira Escola Normal brasileira destinada para a formação específica de professores primários foi criada em 1835, no Rio de Janeiro. Os primeiros modelos de formação das Escolas Normais representaram ensaios da formação de professores no Brasil (SAVIANI, 2009). Conforme Tanuri (2000), algumas características comuns às primeiras Escolas Normais desse período podem ser observadas: organização didática simples; currículo bastante rudimentar, com base apenas nos conteúdos primários; formação pedagógica incipiente, infraestrutura muito criticada; e frequência dos alunos reduzida.

Entretanto, consta-se, mediante histórico organizado por Tanuri (2000), que a primeira Escola Normal a revelar certa complexidade na organização curricular data seu surgimento na década de 1880, sendo a primeira escola normal pública que se instalou na corte brasileira. O currículo era mais amplo que o das Escolas Normais anteriores, mas a formação pedagógica ainda era reduzida. Os padrões de funcionamento e organização da Escola Normal enquanto locus de formação do professor primário são fixados em todo o país, tendo como base a reforma da instrução pública realizada no Estado de São Paulo, em 1890. Tal reforma visava o enriquecimento dos conteúdos curriculares do antigo modelo e a ênfase em exercícios voltados para a prática de ensinar, culminando na criação das escolas-modelo, que funcionariam anexas às Escolas Normais.

Segundo Saviani (2009), tais escolas de aplicação surgidas nesse contexto de reforma tornaram-se referência para o modelo pedagógico didático. Com relação ao currículo, Tanuri (2000) ressalta que este era mais amplo do que o inicial, composto de matérias do ensino primário. Entretanto, evidencia o caráter híbrido de tais currículos, em que o ensino de ciências e humanidades prevalecia mais quantitativamente do que o profissionalizante, dada a formação pedagógica reduzida. Apesar da preocupação com a formação pedagógica e didática dos professores, o que se constata nos currículos dessas

Escolas Normais é que a formação geral e propedêutica acabou prevalecendo, pelo menos em termos quantitativos.

No início do século XX, com o crescimento das indústrias e a explosão demográfica, caracterizados pela Revolução Industrial, a burguesia necessitava de uma escola que fosse adequada à realidade, que se encontrava em constante transformação (ARANHA, 2006). Nessa perspectiva, os ideários da Escola Nova encontram terreno fértil para a germinação e disseminação em todo o país. Tais ideários, segundo Tanuri (2000), eram relativos à formação de uma nova consciência do papel do Estado na Educação; à necessidade de expansão da escola pública; à racionalização da administração escolar; e à implantação necessária de uma política educacional em nível nacional. Subentende-se, a partir dessas premissas, a lógica de que a educação precisava se “modernizar” para atender aos preceitos da sociedade industrializada e moderna que se instaurava.

Enquanto marco significativo da formação de professores nesse período, temos, conforme elencam Tanuri (2000) e Saviani (2009), as reformas das Escolas Normais: de Anísio Teixeira (Decreto 3.810, de 19/3/1932), no Distrito Federal, e Fernando de Azevedo (Decreto 5.884, de 21/4/1933), em São Paulo. Ambas destinavam-se à transformação das Escolas Normais em institutos preparatórios para o magistério, os Institutos de Educação. A partir de então, a organização dos cursos de Formação de Professores até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 5692/71 tinha como preocupação central no currículo não mais os “conteúdos” a serem ensinados, e sim os métodos e processos de ensino para atingir maior eficiência no ensino.

Nesse contexto da década de 1930, permeado pelos ideários escolanovistas, surgem os cursos de Pedagogia, pelo decreto 1.190, de 4/4/1939, destinados à dupla função de formar bacharéis e licenciados, sendo a licenciatura voltada para a formação de professores para atuarem nos Cursos Normais vigentes. O histórico específico desse curso será tratado no capítulo seguinte.

A partir da LDB nº. 5692/71, a Escola Normal é transformada em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de segundo grau, e a formação de especialistas e professores para o Curso Normal passa a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. Segundo Tanuri (2000, p. 80), a partir dessa legislação, era adotado pela primeira vez “[...] um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de

professores”¹². Entretanto, o que houve, para a referida autora, foi uma descaracterização do Curso Normal, tendo em vista a redução da carga horária destinada às disciplinas pedagógicas e de conteúdo pedagógico consistente para a formação docente. Além disso, o currículo refletia a fragmentação advinda da tendência tecnicista que prevalecia no campo da formação de professores desde a década de 1930 e que se intensifica nos anos 1960/1970.

Portanto, Pereira (2000) destaca que temos ao longo de todo o século XX, especificamente na primeira metade da década de 1970, a predominância da dimensão técnica da formação de professores e especialistas na educação. Principalmente num contexto de crescimento industrial, em que era preciso entender tecnicamente as máquinas e o ser humano, este enquanto máquina racional de produção. Os pressupostos da formação de professores sob a perspectiva da racionalidade técnica estão associados a uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, em que o trabalho do professor se desenvolve eficazmente por meio da aplicação rigorosa de teorias e métodos científicos. Trata-se de uma concepção, portanto, puramente instrumental, como sinaliza Pérez-Gómez (1995).

Nesse contexto dos anos finais do século XX, a educação se orienta por uma vertente funcionalista, pragmatista, aplicando-se às necessidades diretas do mundo produtivo. Aranha (2006) mostra-nos que essa tendência tecnicista foi introduzida no Brasil nesse período, dada a excessiva burocratização escolar requerida pelo controle ditatorial da época.

Durante esse período, proliferam os acordos internacionais na defesa de que a educação precisava ser reformada para atender às necessidades de crescimento econômico. Tal reforma em curso exigia a adaptação da educação aos moldes empresariais (taylorista e fordista) para alcançar mais eficiência e produtividade, pois um dos pilares educativos essenciais era a necessidade em formar profissionais qualificados para o mercado em expansão. Desse momento em diante, passa a se desenvolver uma reforma autoritária, vertical, que busca atender aos interesses econômicos emanados pelos acordos internacionais, principalmente advindos da política norte-americana (ARANHA, 2006).

¹² Tanuri (2000) considera esse esquema curricular integrado, flexível e progressivo para a formação de professores e afirma isso com base no artigo 29 da LDB nº. 5692/71, que prevê: “A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos”.

Entra em cena, na formação dos profissionais da educação, dentre eles os professores, a necessidade em formar o profissional capacitado para o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, operacionalização dos objetivos, parcelamento e burocratização do trabalho, especialização das funções (ARANHA, 2006). Nesse sentido, os professores passam a ser vistos como meros executores de pacotes advindos dos programas da reforma educacional em curso.

Nesse período, a possibilidade de fracionar a formação em habilitações específicas gerou muitas críticas quanto à fragmentação, que refletia a tendência tecnicista na configuração curricular dos cursos de formação de professores, especificamente, os cursos de Pedagogia. A implementação das HEM, para Tanuri (2000), descaracteriza os Cursos Normais, passando a ser uma opção “menor” de formação docente, refletida pelo empobrecimento e desarticulação dos conteúdos, grande dispersão de disciplinas e fragmentação curricular.

Já nos finais da década de 1970 e início dos anos 1980, tanto a ditadura militar quanto a concepção tecnicista da educação começa a dar sinais de enfraquecimento. Nesse período, a educação é vista como prática social mais ampla, contribuindo, desse modo, para o projeto de democratização que iniciava seu esboço. Nesse contexto, os cursos de formação precisaram conscientizar os professores da necessária articulação entre a prática educativa e a prática social mais global. Tornava-se imperioso recuperar o sentido e valor da escola pública, tão massacrada no período ditatorial, bem como traçar uma política nacional de valorização do magistério, também sucumbida desde então (ARANHA, 2006).

Sendo assim, no início da década de 1980, no contexto de democratização social do ensino, temos uma situação configurada por críticas contundentes ao modelo técnico de formação existente, enfaticamente às HEM. Conforme aponta Tanuri (2000), tais críticas versavam principalmente sobre a dicotomia entre teoria e prática, entre núcleo comum e profissionalizante, entre tantas outras fragmentações na formação que, para Gatti e Barreto (2009), descaracteriza a formação para a docência, dada a redução da formação específica e a dispersão do currículo.

Portanto, a partir desse período, objetivando a superação da fragilidade apontada da HEM e a melhoria da formação dos professores das séries iniciais, são criados, em alguns estados do país, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), implantados em 1983. Estes previam a formação em tempo integral de três anos, sendo o currículo voltado para a formação geral e à pedagógica, dando ênfase às

práticas de ensino. Muitos estudos¹³ mostram que esses centros conseguiram alta qualidade na formação, representando avanços no ensino, dentre eles: enriquecimento curricular, articulação entre as disciplinas, trabalho participativo das universidades e escolas, remodelação dos estágios mais voltados para o contexto prático e como atividade integradora, dentre outros. Para Tanuri (2000) e Gatti e Barreto (2009) os CEFAMs representaram avanços significativos na formação de professores. Entretanto, esses centros foram fechados nos anos subsequentes à LDB nº. 9394/96, pois essa legislação previa a formação de professores em nível superior e os lócus privilegiados para isso foram as universidades. As críticas concernentes ao reduzido caráter profissional dos currículos dos cursos de formação de professores tornam-se mais recorrentes ao final da década de 1980. Aqui temos já configurado o conflito entre a formação profissional e a formação acadêmica, propedêutica.

Localizamos, portanto, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, a preocupação centrada na prática docente enquanto componente formativo. Tal delimitação é dada principalmente a partir da análise histórica da formação de professores. Os currículos fragmentados, as matrículas incipientes na HEM, e o quadro de agravamento da desvalorização profissional do docente se constituíram no estopim para a deflagração de um movimento nacional de descontentamento quanto ao modelo de ensino e de formação em voga (TANURI, 2000).

Nesse contexto, conforme apontamento de Gatti e Barreto (2009), o modelo de formação vigente é questionado cada vez mais, tornando-se necessárias análises quanto a aspectos cruciais da formação docente, tais como: as necessidades formativas, as formas de articulação do conhecimento geral e o conhecimento específico, novas formas de organização institucional visando tal articulação, conceito de profissionalização baseado nas propostas de um *continuum* de formação, dentre outros.

A educação, a partir da década de 1990, se constitui como o centro das políticas públicas e, portanto, torna-se objeto de interesse de organizações multilaterais que passam a influenciar as regras das políticas do país, tendo seu marco na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, que originou a Declaração de Jontiem. Esta visava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em regime de cooperação internacional entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Segundo Frigotto (2000), o conjunto de medidas da reforma

¹³ Estudos citados por Gatti e Barreto (2009), a saber: Gomes (1993), Grosbaum et al. (1993) e Pimenta (1995). Somam-se a estes os estudos de Cavalcante (1994) citado por Tanuri (2000).

educacional situa-se dentro de um projeto de subordinação à nova ordem dos organismos internacionais e dos processos de globalização, perpassados pela lógica da exclusão social.

Na década de 1990, portanto, o discurso educacional se pauta na reformulação do ensino, tendo em vista os questionamentos cada vez mais contundentes dos modelos de formação pautados na racionalidade técnico-instrumental. O quadro que se encontra para a formação de professores para as séries iniciais de escolarização é de diversidade de instituições formadoras, predominando as de nível médio públicas (TANURI, 2000).

No cenário de críticas à formação docente, caracterizada pela diversidade de instituições e projetos formativos, surge a LDB nº. 9394/96 com o intento de equacionar a formação dos professores das séries iniciais no país, como sinaliza Saviani (2009). Essa legislação, especificamente em seu artigo 62, estipula que a formação de professores deverá ser realizada em nível superior, por meio de curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Ao elevar a formação dos professores para o nível superior, podemos dizer que a LDB (1996) guarda coerência com o eixo de “universitarização” discutido por Maués (2003), como sendo um dos eixos da política de formação de professores dos anos de 1990, em que se defendia um aprofundamento dos conhecimentos da formação e melhor qualificação da formação conforme a universidade. Contudo, Gatti e Barreto (2009) chamam atenção para o fato de que, com a promulgação dessa lei, o lócus de formação docente no país se transferiu inteiramente para o Ensino Superior em um período muito curto de tempo (dez anos), o que pode acarretar fragilidades na formação.

A característica marcante da LDB de 1996 em elevar a formação de professores ao nível superior prevê a coexistência entre Universidade e Institutos Superiores de Educação (ISES). Esses Institutos foram regulamentados pela Resolução CNE 1/99, e se configuraram como nova proposta formativa, visando a articulação dos projetos formativos das diferentes modalidades da formação de professores ainda existentes. Entretanto, como indica Tanuri (2000), com a regulamentação dos ISES, os educadores temiam uma formação desqualificada, dada a ênfase eminentemente prática que tais Institutos direcionavam a formação docente, sem possibilidade de vinculação à pesquisa, que era recorrente nas Universidades. Além disso, Gatti e Barreto (2009) sinalizam que a ideia original de organicidade na formação se perdeu gradativamente, tendo em vista as normatizações posteriores que permitiam a instauração de Escolas Normais Superiores isoladamente, bem como a promulgação de diretrizes curriculares

específicas para os cursos de formação de professores “especialistas”, deixando para segundo plano as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCNFP), que foram promulgadas somente em 2002¹⁴.

Contextualmente ao histórico da formação de professores, concordamos que se trata de uma reforma “[...] que se efetiva de modo bastante fragmentário, por meio de múltiplos instrumentos legais, como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e mesmo medidas provisórias” (AGUIAR; SCHEIBE, 1999, p. 221). Dentre esses instrumentos legais localizamos no campo da formação de professores as DCNFP (2002) e as DCNP (BRASIL, 2006), sendo estas últimas discutidas especificamente em capítulo à parte sobre o referido curso.

Conforme pontuam vários autores, dentre eles destacamos Maués (2003), Pimenta (2005) e Brzezinski (2008), no aparato legislativo pós LDB nº. 9394/96, torna-se evidente a assimilação dos pressupostos da racionalidade prática advindos das críticas ao modelo de formação técnico-instrumental que perdurou enfaticamente até início da década de 1980. Tais críticas sinalizam que o modelo de formação pautado na racionalidade técnica, tendo como parâmetro a abordagem unívoca e positivista da ciência, “[...] tem uma utilidade muito limitada à prática social e para a acção do profissional que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 101).

Sendo assim, afirmamos que pressupostos de formação mais voltados para a racionalidade prática ganham centralidade no discurso das reformas educativas atuais, em que se considera a prática como lócus de formação, reflexão e aprimoramento profissional, logo, a produção de novos conhecimentos educacionais; e o professor é visto como produtor desses conhecimentos, a partir da reflexão sistemática, constante e consciente de seu ofício. Expressões como professor reflexivo, formação integrada, práxis, saberes docentes, formação profissional, entre outros, podem ser identificadas constantemente nas legislações em voga nesse período.

¹⁴ Pela Resolução CNE/CP, 1/2002.

1.3 A epistemologia da prática profissional: princípios e contrapontos na formação de professores e no currículo

Analisando o contexto histórico da formação de professores, bem como dos cursos de Pedagogia, ressaltamos que o movimento marcante visa o questionamento de uma concepção de ensino e de professor sob a perspectiva da racionalidade técnica, que preponderou no cenário educacional. Tal movimento advém da consideração central de que a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, não podendo ser “[...] uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos” (IMBERNÓN, 2011, p. 30). Essa concepção de professor está diretamente relacionada com o movimento que visa a profissionalização desse ofício, cuja perspectiva se denomina epistemologia da prática profissional¹⁵. Tal movimento torna-se necessário e aparece de modo recorrente no discurso educativo das últimas décadas do século XX. Tendo em vista a importância em compreender os princípios que deverão nortear a formação de professores numa perspectiva prático-reflexiva, nos aportamos em Garcia (1999).

O primeiro princípio é a concepção da formação de professores enquanto um contínuo. Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1995) concebe a formação como um *continuum*, ou seja, adquirida ao longo da carreira. Apesar de ser constituída de fases, conforme classificação de Garcia (1999), a formação de professores deve manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns a todas elas, mantendo relação de coerência ao longo da formação. Além disso, pensar a formação enquanto um contínuo é conceber a ligação entre a formação inicial e a permanente, haja vista que “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 27). Esse princípio permite reconhecer que não é possível abarcar todos os conhecimentos inerentes à formação docente somente na fase inicial.

¹⁵ Utilizamos essa terminologia com base na definição de Tardif (2012, p. 255, grifos do autor), sendo “[...] epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”.

O segundo princípio que está subjacente à formação de professores se refere à necessidade de integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. A formação deve ser concebida estrategicamente tendo em vista a melhoria do ensino. Considerando a formação na e para a mudança, Imbernón (2011) localiza a função docente em uma nova era de transformações tecnológicas e caracterizada por um avanço vertiginoso do conhecimento que reflete na renovação da educação e das formas de ensinar. Nesse sentido,

[...] essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

A ligação dos processos de formação de professores ao desenvolvimento organizacional da escola se refere ao terceiro princípio da formação. Sobre esse princípio, Nóvoa (1995) alerta para a necessidade de conceber a escola como um ambiente educativo, pois “[...] falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola” (Ibidem, p. 29). Essa ligação remete, portanto, à potencialidade das situações de ensino como contexto favorável para a aprendizagem significativa dos professores.

O quarto princípio básico da formação de professores refere-se à integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Segundo Gudmundsdottir (1987 *apud* GARCIA, 1999, p. 28) esse princípio consiste “[...] numa amálgama especial de pedagogia e conteúdo, que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas”. Esse conhecimento, portanto, seria o que estrutura o pensamento pedagógico do professor na sua formação e atuação.

A integração entre teoria-prática na formação de professores constitui-se o quinto princípio na classificação de Garcia (1999) e representa ainda hoje um grande desafio na configuração das propostas de formação. A teoria, tendo como base esse princípio integrador, deve ser construída a partir de reflexões centradas, sobretudo, na prática. Tal reflexão sistemática é concebida por Schön (1995) como reflexão-na-ação. Esse princípio adota ainda a perspectiva de que os professores possuem conhecimentos próprios enquanto profissionais do ensino e tais conhecimentos advêm da reflexão constante na/da prática. Nesse sentido, a prática deve ser o núcleo estrutural do

currículo de formação. Conceber a prática como eixo basilar da formação é também a defesa de Imbernón (2011).

O sexto princípio da classificação de Garcia (1999) que compõe a formação de professores refere-se à busca pelo isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que este terá que desenvolver, ou seja, esse princípio preza pela congruência entre a forma com que os cursos de formação são desenvolvidos e as necessidades da atuação docente. Considerando esse princípio, ressaltamos a importância da incidência constante do contexto prático de atuação nos projetos de formação de professores, tendo em vista a busca por esse isomorfismo entre formação e atuação.

A individualização da formação consiste no sétimo princípio integrante da formação de professores. Esse princípio implica que a formação deve considerar os interesses, necessidades, desenvolvimento cognitivo, contexto, dinâmicas relacionais, entre outros, de modo a ter uma formação que se pautar no desenvolvimento de capacidades e potencialidades próprias a cada professor e/ou a um grupo de professores. Além disso, com base nesses interesses próprios dos docentes, a formação deve fomentar a participação e reflexão.

Por fim, o último princípio para a formação de professores visa reconhecer nos docentes a capacidade de gerar conhecimento, valorizando inclusive o conhecimento produzido por outros. Estes profissionais não devem ser concebidos como consumidores de conhecimentos, mas produtores destes, a partir do trabalho e reflexão sistemática, crítica e constante. O docente, portanto, deve ser concebido enquanto profissional reflexivo, conforme denomina Schön (1995).

Essa reflexão, segundo Schön (1995), tem que ser contínua e sistemática na e sobre a ação a partir do contexto real de ensino, ou seja, o professor reflexivo deve estar sempre pensando e refletindo na e sobre a sua atuação prática, enquanto ponto de partida e construção do seu conhecimento profissional. Tal reflexão, denominada de prática reflexiva, engloba três conceitos básicos: o “conhecimento-na-ação”, que se trata dos saberes tácitos, apreendidos na prática docente; a “reflexão-na-ação”, que consiste no processo de reflexão do professor sobre sua ação prática; a reflexão sobre a reflexão-na-ação, que é a reflexão do professor sobre sua ação posterior a ela, buscando entender as características e os processos desta, construindo, desse modo sistemático, novos conhecimentos sobre a sua profissão.

Além disso, para que os professores tenham competência profissional docente – competência no sentido de autonomia e não de certificação –, torna-se necessária uma reflexão constante na e sobre a sua práxis, a fim de extrair ideias e experiências que propiciem o desenvolvimento de juízos de valores para a tomada de decisões profissionais existentes. Sob essa perspectiva, o professor precisa reconhecer sua capacidade reflexiva em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como os contextos que estruturam e condicionam seu ofício. E isto só se torna possível na medida em que a capacidade de reflexão dos professores ultrapassar a concepção técnica do ensino (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002), ao discorrer sobre a autonomia dos professores enquanto profissionais, relaciona características ou “traços” que definem uma profissão¹⁶ e, nessa comparação, considera a profissão docente como uma “semiprofissão”. Tal denominação se justifica, pois, como argumenta o autor, por um lado falta aos professores autonomia com relação ao Estado, que determina, via políticas, programas e avaliações em larga escala, a prática docente; e por outro lado, os professores são carentes de um conhecimento especializado inerente ao ensino, conforme as profissões já consolidadas, como a medicina, por exemplo.

Nesse sentido, visando a real autonomia docente, Contreras (2002, p. 74) defende a necessidade de configuração de uma profissionalidade no ensino, que se “[...] refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Tais qualidades profissionais não podem ser concebidas de modo fixo e rígido, não devem ter a pretensão de “engessar” o ensino. Além disso, por ser o ato de ensinar complexo e dinâmico, tal rigidez seria possível. Sacristán (1995, p. 65) define profissionalidade como “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Contreras (2002) ainda concebe a profissionalidade docente a partir de três dimensões, a saber: a obrigação moral, que se relaciona ao desenvolvimento pessoal dos alunos, à dimensão afetiva e emocional do trabalho docente; o compromisso com a comunidade, que perpassa a dimensão social e política do ensino; e a competência profissional, que transcende o sentido puramente técnico do trabalho docente, e tem como objetivo a realização de juízos, bem como a tomada de decisões profissionais conscientes por parte dos docentes.

¹⁶ Para relacionar tais características, utiliza estudos dos seguintes pesquisadores: Skopp citado por Hoyle (1980), Fernández Enguita (1990) e Pereyra (1998).

Tendo em vista especificamente essa última dimensão da profissionalidade docente elencada por Contreras (2002), cabe ressaltar, com base em suas discussões, que os professores só conseguirão realizar juízos e tomadas de decisões profissionais conscientes se tiverem disponíveis um conhecimento profissional que possibilite extrair reflexões, ideias e experiências sobre o ato de ensinar. Trata-se de um saber que se nutre de dimensões fundamentalmente práticas. Nessa mesma ótica, a profissionalização do professor, portanto, relaciona-se diretamente ao exercício de sua prática profissional, sendo essa “[...] um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores” (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Nesta abordagem epistemológica, portanto, a prática é vista como um espaço original de aprendizagem e eixo basilar do currículo de formação de professores. Entretanto, a prática é um termo polissêmico nas propostas educacionais em voga, podendo ser, por um lado, atrelado a concepções mais pragmatistas, instrumentais, com a ideia dicotômica entre os polos de formação teoria-prática, e, por outro lado, à ideia de indissociabilidade, em que a prática seja possibilidade de reflexão contínua e sistemática do fazer docente, produzindo novos e significativos conhecimentos sobre a profissão.

Dada a polissemia do termo “prática”, cabe aqui esclarecer a ideia de “prática” que nos conduz neste trabalho. A palavra prática “[...] deriva do grego *práxis*, *práxeos*, e tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente” (CANDAU; LELIS, 1999, p. 58). Para que haja ação consciente, é preciso, portanto, haver uma reflexão constante na e sobre a prática. Trabalhamos, assim, com a visão de unidade, de integração, conforme indicada em Candau e Lelis (1999). Ou seja, da indissociabilidade entre teoria e prática, mas percebendo a diferença entre ambas. Acreditamos que somente por meio dessa indissociabilidade é que poderemos superar a clássica dicotomia entre teoria e prática ainda instaurada nos cursos de formação de professores. A teoria, nessa concepção, não é mais um conjunto de regras e conhecimentos sistematizados a priori, mas a partir das situações concretas da realidade educacional, tendo, portanto, a prática como ponto de partida e de chegada para a formação profissional docente. É nessa perspectiva que exploramos a relação teoria-prática, sendo remetida como *práxis*, indicando essa visão de unidade, além de movimento constante e reflexivo sobre o fazer docente. Daí a nos referirmos, de agora em diante, à epistemologia prático-reflexiva.

Cabe esclarecer o sentido da palavra “prática” adotada neste trabalho para não incorrer no risco de assumir um discurso esvaziado da epistemologia prático-reflexiva, conforme nos alerta Pimenta (2005), corroborando com a disseminação de uma vertente pragmática e aplicacionista da formação de professores, em que atribui especialmente à dimensão prática a qualidade da formação de professores.

O discurso esvaziado da epistemologia prático-reflexivo vai ao encontro da lógica que perpassa as políticas de formação de professores em voga. Maués (2003) problematiza esse tema ao afirmar que a política educacional é homogeneizada de modo a atender às exigências do mercado, em que a formação polivalente ganha destaque, sendo um dos eixos que representa o aporte pedagógico das reformas políticas da formação de professores atuais.

Tais políticas são configuradas, portanto, em um “cenário de reforma”, expressão utilizada por Vieira (2010) para indicar que, mediante a globalização, as políticas de formação de professores são situadas num contexto de correntes mudanças, evidenciado em programas que requerem cada vez mais dos profissionais da educação, sob essa vertente da polivalência. Esses requerimentos refletem desdobramentos na educação, tais como: aumento das exigências sobre a atuação dos professores; difusão de uma concepção de educação ao longo da vida, configurando demandas de um profissional capaz de aprender a aprender com uma formação de base generalista; fortalecimento dos organismos internacionais que implantam a lógica da formação de gestores, de base gerencialista e pragmatista; e emergência de um amplo aparato normativo sobre as questões do magistério.

Sob essa perspectiva, a lógica que permanece veemente no discurso em voga é a das competências, visando a certificação dos trabalhadores, visto que,

[...] no campo da educação, o debate concentra-se na perspectiva de reconhecer conhecimentos, habilidades e saberes adquiridos ao longo da vida pelos trabalhadores para fins de prosseguimento ou de conclusão de estudos. O campo das relações de trabalho tem buscado criar processos certificadores como forma de dinamizar as novas formas de gestão e de organização dos processos produtivos (FIDALGO, 2005, p. 146).

Fanfani (2007) aponta que tais políticas de formação remetem à instituição escolar para os novos modelos de organização mais profícuos do capitalismo, em que a polivalência é o carro-chefe das atribuições docentes, numa lógica de certificação, e de resultados como expressões da qualidade do trabalho. Indo ao encontro desse

apontamento, temos as críticas de Schneider, Durli e Nardi (2009) às DCNFP. As autoras afirmam que os pressupostos predominantes para a organização curricular dos cursos de formação estão embasados na noção de competências, na interdisciplinaridade, na flexibilização e nas estratégias de aprendizagem. Essa noção de competência evidencia uma forte presença do modelo denominado por Fonseca (2001) e Malanchen e Vieira (2006) de gerencialista, em que a gestão constitui o foco principal de orientação das políticas sob a ótica racionalizadora do sistema educacional e da formação de professores.

Considerando esses contrapontos direcionados à racionalidade prática apropriada pelo discurso veemente, evidenciamos que a formação inicial de professores que vise realmente formar um profissional reflexivo deve pensar o currículo a partir

[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Os saberes da docência, portanto, para que não caiam no “vazio do discurso”, precisam ser configurados, sistematizados, conhecidos e debatidos nos currículos de formação a fim de trazer avanço ao movimento de profissionalização do magistério. E tal avanço só será possível na medida em que buscarmos uma formação crítico-reflexiva, tendo em vista a reflexão para a reconstrução social (PÉREZ-GÓMEZ, 1998). Dessa forma, esse debate só se torna profícuo se considerar a ideia de complementaridade teoria-prática no currículo da formação de professores, considerando a formação do profissional enquanto “intelectual crítico” de seu ofício, o que necessita de uma sólida bagagem de conhecimentos do campo em estudo, aliado à constante reflexão da/na práxis. Ou seja, que a integração teoria-prática seja efetivada nas propostas de formação de professores. Além disso, uma formação ética e política que forneça subsídios para a construção mais crítica do ofício docente (CONTRERAS, 2002).

Nessa perspectiva, Fanfani (2007) defende a necessidade de incorporar na formação de professores elementos dos dois modelos do trabalho docente: o tecnológico – eficiência instrumental – e o orgânico – sentido e valor moral, ético e político do trabalho docente, em que os professores devem ser capazes de desenvolver habilidades

que respondam aos controles e determinações da estrutura escolar burocrática, como das situações concretas e imprevisíveis da função cotidiana de ensinar.

Nessa mesma linha de raciocínio, Zeichner (1995) argumenta que, nos projetos curriculares dos cursos de formação de professores, a racionalidade técnica e a prática devem estar presentes de forma complementar. Sob esse ideário de complementaridade, torna-se cada vez mais imperioso o desafio das instituições formativas em estruturar seus currículos de formação. Além disso, o currículo é perpassado e, ao mesmo tempo, perpassa visões de mundo, de sujeito, de educação, de escola, de formação, de prática e, inclusive, de pedagogia. Já pontuamos que essas relações são complexas e inseridas num bojo mais amplo, variando de acordo com a história, com a economia, a política, enfim, todos os constructos sociais. É o currículo que “[...] define o que conta como ‘conhecimento válido’ num dado momento histórico e numa sociedade específica, sendo, tal como os outros sistemas, reflexo da distribuição do poder e dos princípios de controlo social” (AFONSO, 2007, s/p.).

Temos ciência, com base em Sacristán (2000), que a prescrição curricular possui impacto importante na definição e no estabelecimento das opções pedagógicas adotadas pelas instituições formativas, mas não regula as práticas cotidianas e concretas dos professores de modo direto, tendo em vista que o currículo é uma confluência de práticas diversas e complexas. Relacionada à educação especificamente, essa percepção de currículo vai ao encontro das reflexões de Garcia (1999). Este sinaliza que o modelo de escola, de ensino e de professor que se aceita como válido irá influenciar a configuração dos currículos dos cursos de formação de professores. E essa configuração perpassa dimensões variadas. Silva (2008) ressalta que o currículo abarca três dimensões, a saber: *a dimensão prescritiva*, em que as intenções, os propósitos, as concepções e os conteúdos são formalizados; *a dimensão real*, que comporta as práticas que regem a formação, configurando, por sua vez, a materialidade da prescrição curricular; e *a dimensão oculta*, que é representada pelas relações entre educandos e educadores nas situações formais e não formais de formação, abrangendo ainda os conteúdos desta, mesmo sem explicitar a sua intenção.

Com base em Lasley e Payne (1991), Garcia (1999) elenca três modelos de currículos na formação de professores, considerando o nível de integração entre as disciplinas. O primeiro modelo é o *currículo colaborativo*, que “[...] segmenta-se em cursos, cujas partes estão inter-relacionadas, de tal modo que, ainda que permaneçam cursos específicos de disciplinas, a integração realiza-se em temas concretos”

(GARCIA, 1999, p. 78). O *currículo integrado* é o segundo modelo, sendo caracterizado pela ausência de territórios disciplinares e mediado por práticas interdisciplinares. O que demanda tempo e trabalho em equipe, vistos como limitações desse modelo. O *currículo segmentado* é o terceiro modelo e o mais recorrente nos cursos de formação, em que as disciplinas são pouco ligadas entre si. Na vertente concorrente desse modelo a formação profissional e a formação geral realizam-se ao mesmo tempo; já na proposta consecutiva, primeiro é dada aos professores a formação geral e depois, ao fim do curso, a formação específica da profissão (conhecimentos pedagógicos).

Partindo da premissa de interdisciplinaridade da formação, a afirmação de Garcia (1999) de que o currículo segmentado se apresenta como o tipo mais recorrente nos cursos de formação acentua as dificuldades de análise dos currículos dos cursos de formação. Isso porque a característica principal desse currículo é a escassa ligação entre as disciplinas da formação, havendo inclusive a separação da formação profissional e geral na vertente consecutiva desse modelo. Sendo assim, temos por um lado, a defesa da legislação em voga pela interdisciplinaridade na formação de professores; e por outro lado a constatação de Garcia (1999) sobre a presença recorrente do modelo segmentado do currículo, em que não há muita ligação entre as disciplinas da formação, o que evidencia certa incoerência. No caso dos cursos de Pedagogia, acrescentamos outros agravantes como a amplitude do objeto de estudo e a diversidade do seu campo disciplinar. Daí cabe-nos o desafio instaurado de compreender como os currículos prescritos de universidades públicas se configuram, bem como os pressupostos que embasam a formação do pedagogo.

2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: COMPREENSÕES E CONTRADIÇÕES

Este capítulo foi construído com o intuito de fundamentar teoricamente nossas reflexões e análises no que concerne ao curso de Pedagogia, principalmente no percurso histórico de configuração deste, compreendendo o contexto e as premissas básicas de cada momento marcante desse curso. Nessa perspectiva, na primeira seção deste capítulo buscamos traçar o percurso histórico do curso de Pedagogia desde sua criação, evidenciando as configurações curriculares e os pressupostos básicos relativos à formação de professores que constituíram a história do curso para entender as contradições e implicações desse percurso presentes na proposta curricular atual, substanciada nas DCNP (BRASIL, 2006).

Tivemos como propósito, na seção seguinte, elucidar os principais pressupostos curriculares designados pelas DCN (2006) aos cursos de Pedagogia, problematizando algumas críticas a essa prescrição, especificamente no que concerne à amplitude do currículo, a definição dos núcleos da formação, a concepção alargada de docência, bem como o entendimento da relação teoria-prática por detrás dos pressupostos desse documento legal.

2.1 A formação de professores nos currículos do curso de Pedagogia: uma abordagem histórica

A história dos cursos de Pedagogia revela a complexidade na configuração de sua identidade. Entretanto, esse curso sempre esteve relacionado à formação de professores, evidenciando compreensões que variavam de acordo com a concepção mais ampla da educação. No contexto nacional da década de 1930, a educação era perpassada pelos ideários escolanovistas que versavam principalmente sobre a formação de uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado; a expansão da escola pública gratuita como direito de todos à educação e como meio de formação política e social; a importância da racionalização da administração escolar; e a necessidade de implantação de uma política educativa nacional.

Nesse cenário, em 1939, são criados os cursos de Pedagogia pelo Decreto-lei nº. 1.190, como seção da Faculdade Nacional de Filosofia, composta juntamente com três outras seções: Filosofia, Ciências e Letras. Nesse período, o curso tinha como objetivo a

formação de bacharéis para atuarem como os técnicos da educação, e dos licenciados, como os professores das Escolas Normais de nível secundário. O currículo dos cursos de Pedagogia era organizado no esquema conhecido como “3+1”, ou seja, três anos de formação dedicados aos fundamentos gerais da educação, para a formação do bacharel e um ano de Didática, que abarcaria a formação dos professores para os cursos normais.

As disciplinas que compunham o currículo previsto para a formação do bacharel eram as seguintes:

1º ano: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; e Psicologia Educacional;

2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; e Administração Escolar; e

3º ano: Psicologia Educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; e Filosofia da Educação.

O curso de Didática tinha como componentes curriculares os seguintes conteúdos: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; e Administração Escolar. Para que o bacharel obtivesse a licenciatura, só precisava cursar Didática Geral e Didática Especial, tendo em vista que as outras disciplinas já constavam no currículo do curso de bacharelado.

Silva (2006) aponta problemas com relação à configuração dos cursos de Pedagogia no período de sua criação. O bacharel em Pedagogia é concebido sem apresentar elementos claros que definam esse novo profissional no mercado de trabalho. Além disso, instaura-se a clássica dicotomia entre licenciatura e bacharelado, revelando a postura dicotômica entre conteúdo e método. Tais problemas acompanham o curso de Pedagogia, em especial, e a formação de professores até os dias atuais. Nesse período inicial do curso de Pedagogia, evidenciamos que a formação para a docência tinha como foco os Cursos Normais, estando subsumida ao bacharelado.

Entretanto, uma nova estrutura para o curso de Pedagogia foi aprovada em 1962, pelo parecer 251, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, que tratou de fixar o currículo mínimo e a duração desse curso. Para Silva (2006), com a deliberação desse parecer, persistem os problemas com relação ao campo profissional do bacharel e à dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, fica muito clara a ideia de provisoriedade com que é tratado o curso de Pedagogia nesse documento. O que diferencia um pouco a estrutura formativa dos cursos de Pedagogia a partir do parecer

251/1962 é que a docência já não aparece como opção posterior ao bacharelado, tendo em vista que essa legislação previa certa flexibilidade curricular, pois as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente ao curso de bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Entretanto, a docência, ainda nesse parecer de 1962, aparece atrelada ao nível secundário, para atuação nas Escolas Normais.

Pequenas alterações no parecer de 1962 foram feitas no currículo, mantendo o caráter generalista da formação bacharelada, pois não foram introduzidas as habilitações técnicas (SAVIANI, 2004). A matriz curricular da licenciatura do curso de Pedagogia foi assim organizada: Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; Elementos de administração escolar; Didática; e Prática de Ensino. Saviani (2004, p. 119) sinaliza que “[...] considerando-se a revogação do esquema ‘3+1’, a prática que se generalizou foi a de cursar Psicologia educacional, Didática e Elementos de administração escolar na segunda e terceira séries do curso, deixando-se Prática de ensino para a quarta série”.

Silva (2006, p. 17) chama atenção para o problema persistente na configuração curricular dos cursos de Pedagogia, em que

[...] os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. Com isso, as disciplinas opcionais resultaram difusas e ofereciam poucas possibilidades para fazer do aluno “técnico de educação”.

Considerando tal problema, ressaltamos que, desde os primórdios do curso de Pedagogia, o problema central deste se refere à falta de definição do profissional que deveria ser formado. Daí a importância de saber exatamente, para a estruturação de propostas formativas, qual o profissional que se busca. Nesse sentido, enfatizamos que a maneira como concebemos o profissional a ser formado, bem como o campo de atuação deste, irá refletir diretamente na forma de organização das propostas dos cursos de formação.

No contexto histórico pós-64, de expansão industrial brasileira, as preocupações com relação à formação de professores se voltam, conforme aponta Tanuri (2000), para os “meios” destinados a modernizar a prática docente, para os métodos e as técnicas de avaliação, para a utilização de novas tecnologias do ensino, dentre outras. Tais preocupações iam de encontro com o projeto de modernização da escola a fim de torná-la eficiente, com vistas à preparação para o trabalho e o desenvolvimento econômico do

país. Nesse período, se consolidam os Colégios de Aplicação, que davam ênfase às técnicas e aos métodos de ensino.

É nessa conjuntura, perpassada por uma visão tecnicista do ensino, que se inserem nos cursos de Pedagogia a formação dos especialistas da educação, por meio do Parecer 252/1969. Nesse parecer subentendia-se a ideia de que “[...] o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento” (SILVA, 2006, p. 23). Tal parecer visava a formação de professores para o Ensino Normal, de nível secundário, e de especialistas para as atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares.

A composição curricular da parte comum fica assim definida: Sociologia geral; Sociologia da educação; Psicologia da educação; História da educação; Filosofia da educação; e Didática. Nota-se que, diferente do parecer anterior, acrescenta-se a Didática à parte comum do currículo.

A parte diversificada do currículo, que compreendia as matérias para as habilitações específicas, ficou assim distribuída:

1. Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; e Medidas Educacionais;
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; e Estatística Aplicada à Educação;
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos; e Programas;
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; e Legislação do Ensino;
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio);

6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Administração da Escola de 1º Grau; e Estatística Aplicada à Educação;
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Supervisão da Escola de 1º Grau; e Currículos e Programas; e
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Inspeção da Escola de 1º Grau; e Legislação do Ensino.

Nota-se que a composição curricular perpassa oito habilitações diferenciadas, o que Silva (2006) considera um agravante para a fragmentação dos currículos dos cursos de Pedagogia, pois mesmo contendo diversas habilitações, o curso supõe um só diploma com o título de Licenciatura Plena. Acrescentando a essas críticas, Saviani (2004, p. 120, grifos no original) ressalta o caráter de “inchaço” desses currículos, pois

[...] na verdade, se pretendeu continuar formando o generalista, pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista. E ambas as coisas num mesmo curso de graduação e, mais grave ainda, admitida a possibilidade de se fazer isso em cursos de curta duração. Poder-se-ia pois, “mutatis mutandis”, aplicar a essa regulamentação a mesma crítica que Anísio Teixeira havia dirigido às escolas normais da década de 1930: *pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.*

Ainda criticando a configuração curricular dos cursos de Pedagogia no contexto das habilitações, prossegue Saviani (2004, p. 121),

[...] nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação nas escolas. [...] Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize sua produtividade. Trata-se, em suma, daquilo que passei a denominar de “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela “teoria do capital humano” formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje.

Além desses agravantes que relacionam a formação de professores à de especialistas, e, em nível macro, à concepção tecnicista de educação, o parecer de 1969 estabelece que os licenciados formados nos cursos de Pedagogia poderiam lecionar no Curso Normal na parte comum do curso, além de poder atuar nas disciplinas relacionadas às habilitações específicas. Ainda facultava o direito aos diplomados em Pedagogia a atuação no magistério primário, sob o argumento de que quem “pode mais, pode o menos”, ou seja, quem prepara os professores para atuar nos Cursos Normais também pode ser professor primário.

Silva (2006) ressalta que a docência no parecer 252/1969 é tratada de forma reduzida, sendo o professor considerado como técnico, e não educador. O currículo se configurava a partir de uma perspectiva tecnicista. Essa tendência especialista do currículo era advinda das habilitações que se configuravam como especializações fragmentadas da formação do pedagogo.

No contexto da década de 1970, de predominâncias das concepções técnicas na educação, de transformação das Escolas Normais em Habilitação Específica do Magistério¹⁷, aos cursos de Pedagogia era designada, exclusivamente, a formação dos especialistas e dos professores para os Cursos Normais, além da possibilidade de exercício do magistério primário, não mudando muito a configuração com relação ao parecer anterior de 1969. A década de 1970 se constitui como um período de projeções em torno da identidade dos cursos de Pedagogia, projeções estas direcionadas ao Conselho Federal do Ensino, principalmente pelo conselheiro Valnir Chagas, tendo como objetivo a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério. Esse período é classificado por Silva (2006) como Período das Indicações.

Para Saviani (2004), o conjunto de medidas indicativas elaborado pelo então conselheiro tinha o significado de substituir o curso de Pedagogia pelos Estudos Superiores de Educação, que seria mais amplo e completo do que o referido curso, que sugeria uma visão restrita. Ou seja, a formação do especialista da educação, do professor do 2º grau, assim como o pedagogo geral, seria garantida como uma habilitação acrescentada aos cursos de licenciatura existentes. O *slogan* dessa indicação foi designado pelo autor como “formar o especialista no professor”. Ainda na década de 1970, o temor que surge é o de extinção dos cursos de Pedagogia, caso essas indicações

¹⁷ Pela LDB 5692/71, que transforma a Escola Normal em habilitação profissional do ensino de segundo grau, desaparecendo os Institutos de Educação que existiam desde a década de 1930.

fossem aprovadas, pois, como indica Saviani (2004, p. 122), “[...] fica claro, portanto, que na concepção do autor tenderia a não haver mesmo espaço para o Curso de Pedagogia”. Mas não foi isso que aconteceu, sendo esta indicação¹⁸ sustada até a aprovação da LDB de 1996.

O final da década de 1970, portanto, é marcado pela articulação do movimento dos educadores em prol da formação de professores no país, resultando em debates que incidem em importantes resultados na configuração dos cursos de Pedagogia nos dias atuais. No contexto nacional, a formação de professores, como elucidado em subcapítulo anterior, era situada em um debate sócio-histórico, rompendo com as abordagens exclusivamente tecnicistas. Nesse período é que se organizam movimentos tendo em vista a superação da fragmentação acarretada pela formação em Habilitações, pois, segundo Gatti e Barreto (2009), a formação de professores perdeu algumas especificidades com a HEM, sendo feita por um currículo disperso, perpassado pela significativa redução da formação específica para a docência.

No início da década de 1980, em meio aos debates sobre a formação de professores, é criado o “Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”, que se organizava por meio de comissões regionais. Em 1983, especificamente, se transforma em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e, na década de 1990, se constitui na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), tendo representação significativa no campo da formação de professores até os dias atuais.

Essa mobilização nacional da década de 1980 se caracteriza em amplo debate sobre a formação de professores, cujas ideias principais são destacadas por Saviani (2004): a primeira é o entendimento da docência como eixo da formação de todo educador; e a segunda na ideia de base nacional comum para o currículo. Esses princípios, principalmente o primeiro, de que a docência deve ser a base de todo profissional da educação, direcionaram a maioria das instituições formativas a situar a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais como atribuição dos cursos de Pedagogia. A partir desse período, tais cursos passam por reestruturações curriculares consecutivas a fim de melhorar a formação de professores para as séries iniciais, pois era responsável por essa tarefa desde 1969, mesmo sem estar devidamente instrumentado (TANURI, 2000).

¹⁸ Trata-se da Indicação nº. 70/76.

Em 1996, é promulgada a LDB nº. 9394, que eleva a formação de professores ao nível superior, exigindo sua aplicação no prazo máximo de dez anos. Gatti e Barreto (2009) ressaltam que essa lei preserva o direito das universidades de organizarem a formação de professores, conforme os seus projetos institucionais, desde que sejam oferecidos em Licenciatura Plena. Aqui aparece fortemente o princípio da flexibilização curricular. Subsequente a essa legislação temos a Resolução CNE 1/99 que incide diretamente sobre os cursos de Pedagogia. Tal resolução regulamenta os ISE, passando a coexistir com as Universidades/Faculdades como lócus de formação, assim como os cursos de Pedagogia com os cursos de Normal Superior. Tal superposição causa grande polêmica no cenário da formação de professores nesse período.

Nesse sentido, a promulgação da LDB nº. 9394/96 traz incisivamente à tona os debates acerca do curso de Pedagogia, cujo questionamento principal centrava-se na questão de qual curso deveria formar o professor das séries iniciais e da educação infantil. Questionamentos sobre o encaminhamento gradativo da extinção dos cursos de Pedagogia a partir da LDB nº. 9394/96 geraram grande expectativa a respeito do futuro do curso no país, pois, aos Cursos Normais Superiores se designava a formação dos professores para as séries iniciais e educação infantil. As discussões em torno desse curso, a partir dos anos 1990, giram em torno exclusivamente desse nível de formação, pois com a promulgação da LDB nº. 9394/96, os cursos de nível médio deixariam de existir num período de dez anos (até 2007), logo, não restaria aos cursos de Pedagogia outra modalidade de formação relacionada à docência que não fosse para a educação infantil e para as séries iniciais.

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) encaminha solicitação às instituições de ensino do país para que elaborem Propostas de Diretrizes Curriculares dos cursos superiores à Comissão de Especialistas designados para isso, dentre eles os cursos de Pedagogia. Diante das propostas encaminhadas, a comissão de especialistas divulga, em 6 de maio de 1999, o documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares”, que estabelece a docência como base obrigatória da formação e identidade dos cursos de Pedagogia. Entretanto, o decreto presidencial 3276, de 6 de dezembro de 1999, direciona a formação em nível superior do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, exclusivamente aos Cursos Normais Superiores.

Na defesa da docência como base da formação dos cursos de Pedagogia, tendo em vista esse decreto, foi criado o Fórum em Defesa da Formação de Professores¹⁹. Mediante pressão e abrangência em nível nacional das reivindicações contrárias ao decreto 3276, instituiu-se outro decreto, o 2554, de 7 de agosto de 2000, que substituiu o termo exclusivamente por preferencialmente, facultando aos cursos de Pedagogia a formação para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A preocupação quanto à identidade do curso de Pedagogia persiste, na medida em que o cenário em que se encontra tal curso expressa sua fragilidade enquanto campo de conhecimento, pois o que se tem como certo para as funções do curso, a partir dos decretos supracitados, não é muito promissor, como ressalta Silva (2006, p. 88):

O que se tem como certo quanto às funções do curso de Pedagogia não parece ser muito promissor: a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, previstas pelo artigo 64 da LDB, parece ter os dias contados nas instituições que possam assumi-la em nível de pós-graduação; quanto à formação do magistério para a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, será necessário algum tempo até que se possa perceber os efeitos práticos, para os cursos de pedagogia, da preferência dada pela legislação ao curso normal superior como locus dessa formação; a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do curso normal, também se encontra em situação de provisoriedade, uma vez que seu prazo expira em 2007.

No período que compreende o período de 1996 a 2006, Gatti e Barreto (2009) enfatizam a disputa entre os grupos quanto ao locus da formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil entre: Institutos Superiores de Educação/Universidades, Escolas Normais Superiores/Cursos de Pedagogia. Os debates em torno da configuração da identidade desses cursos se intensificam, ganhando força a ideia de admitir a docência como base de formação. Entretanto, o curso permanece indefinido nesse período, num cenário de concepções epistemológicas conflitantes acerca do seu objeto. Em meio a tantos debates controversos, veremos as DCNP regulamentadas, somente em 2006 pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que defende a “omnilateralidade” da formação, na tentativa de instituir-se uma base de formação comum para os professores sólida o suficiente para não recair no pragmatismo configurado nas últimas décadas.

¹⁹ Tal fórum foi composto por 11 entidades profissionais relacionadas à educação, sendo: ANDES/Sindicato Nacional; ANFOPE; ANPED; ANPAE; ABT; CEDES; Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia; FORUMDIR; Fórum Paulista de educação infantil; Fórum Paulista de Pedagogia; e Fórum nacional em defesa da escola pública.

2.2 As Diretrizes Curriculares vigentes para o curso de Pedagogia: entendendo pressupostos de uma expressão da epistemologia da prática

Considerando o currículo uma construção sócio-histórica e cultural, como um documento de identidade (SILVA, 2010), localizamos as DCNP (2006) enquanto prescrição curricular oficial, no bojo desse movimento que critica a ênfase aos preceitos técnicos da formação herdada das décadas anteriores. Tal documento tem o objetivo de valorizar a docência no âmbito formativo dos cursos de Pedagogia, como meio de superar a dicotomia instaurada desde o esquema conhecido como “3+1”, assim como vimos no capítulo anterior. Esse documento surge, portanto, permeado por um movimento intenso e controverso de debates e em um contexto de críticas ao currículo fragmentado devido às diversas habilitações que configuravam o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia desde 1969; contexto este que não se distingue do cenário da docência no mesmo período.

Antes de detalhar os pressupostos formativos presentes nesse documento, cabe apresentar, com base em Evangelista (2005), as três propostas que giraram em torno da elaboração das DCNP (BRASIL, 2006). A primeira delas refere-se ao documento das principais entidades vinculadas à formação de professores no país²⁰. Para estas entidades o pedagogo é o profissional da educação que atua na educação básica, sendo sua base de formação a docência. A proposta de formação de professores está articulada com a de formação de gestores. Os conceitos que perpassam essa proposta, conforme elenca Evangelista (2005), são os de transdisciplinaridade, instituição de sujeitos, atores e práticas educativas.

A segunda proposta discutida por Evangelista (2005) diz respeito ao Manifesto dos Educadores Brasileiros, liderado principalmente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este documento expressa a ideia de Pedagogia como um campo científico e investigativo. O pedagogo é um profissional da educação que não se restringe somente à docência. A Pedagogia, portanto, se constitui como ciência em que a prática educativa e o trabalho pedagógico são objetos de reflexão, pesquisa e análise. Ainda para a autora, são visíveis nessa proposta os conceitos de diversidade, desigualdade cultural e social, cidadania, dignidade humana, e liberdade intelectual e política.

²⁰ ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

Por fim, a terceira e última proposta refere-se ao parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Neste, o pedagogo não é visto apenas como docente, mas como um educador. Portanto, a Pedagogia se constitui como um campo de estudos e campo de formação profissional. Segundo Evangelista (2005), os conceitos que sustentam a noção de pedagogo e pedagogia baseiam-se na noção de “pluralidade de ideias” e “autonomia da gestão pedagógica”.

A proposta hegemônica para as DCNP (BRASIL, 2006) foi de encontro com as concepções da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e entidades apoiadoras²¹ sobre o curso de Pedagogia. Essa proposta defende que o lócus prioritário de formação dos profissionais da educação é a Universidade. Além disso, defende a superação da dicotomia entre a formação do professor e do pedagogo, instaurada desde a era tecnicista. Para tal, considera a docência como a base de formação de todo o profissional da educação. A docência, nesse caso, não é vista como reduzida ao ato de ensinar na sala de aula, mas, como explicitado no artigo 2º, parágrafo primeiro,

[...] 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, 2006).

Ainda complementa em seu artigo 4º que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

²¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR); e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Longe de encerrar as discussões em torno da identidade dos cursos de Pedagogia, persiste o embate na formação do Pedagogo X Professor, que se refere diretamente ao estabelecimento do estatuto epistemológico desse curso. No lado favorável às DCNP, Silva (2006), Freitas (2007) e Scheibe (2007) apontam para a necessidade de configurar a identidade profissional do pedagogo a partir da base comum da docência por acreditarem que um bom pedagogo terá que ser, primeiramente, um bom professor. Silva (2006) defende que a experiência docente deve ser condição primeira para a formação dos dirigentes escolares, sejam eles em suas especificidades, coordenadores pedagógicos, diretores, orientadores ou quaisquer outros.

Em contrapartida, autores como Libâneo, Franco e Pimenta (2007) e Libâneo (2010a) apontam que a identificação da Pedagogia com a docência, especificamente, acarreta um reducionismo pedagógico que descaracteriza este campo no seu âmbito teórico-investigativo. Apontam ainda que o pedagogo possui especificidades de atuação que não dizem respeito somente à docência, estes são campos próximos de conhecimento, inter-relacionados, mas de natureza conceitual distinta.

Libâneo (2010a) ainda afirma que a ênfase atribuída à formação docente, em detrimento à formação pedagógica teórica mais aprofundada, reflete no esvaziamento da formação do pedagogo. Enfatiza ainda a importância da distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente, em que o primeiro se refere à atuação profissional do pedagogo em práticas educativas mais amplas, e o segundo condiz com a forma peculiar que esse trabalho pedagógico mais amplo assume na sala de aula. Com isso, reforça que

[...] a crítica à Pedagogia tem aumentado: ela não cobriria os requisitos de “cientificidade”; seria uma tarefa voltada para a prática, estando mais no campo da intuição e da arte do que no campo científico; não teria objeto de estudo próprio porque o fenômeno educativo é pluridimensional, assim como não disporia de um sistema claro e coerente de conceitos (LIBÂNEO, 2010a, p. 64).

Temos, oficialmente, enquanto prescrição legal advinda das DCNP (BRASIL, 2006), a docência como a base de formação dos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, o propósito central de formação deve ser a docência, o que pressupõe uma formação coerente com essa base, que garanta as especificidades dessa dimensão de atuação pedagógica. Entretanto, Triches (2010) expressa a preocupação com o conceito de docência, considerado “alargado”, pois encarrega à formação inicial uma amplitude de

questos formativos, configurados na formação do professor, do gestor e do pesquisador.

Em concomitância, verificamos o alargamento da formação que prevê o egresso como aquele apto para atuar como o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação infantil, como pedagogo-pesquisador e como pedagogo gestor. E ainda como profissionais que podem atuar em outros âmbitos que não exclusivamente o sistema educacional, onde quer que exijam conhecimentos pedagógicos.

A amplitude do campo de atuação está diretamente associada ao “alargamento curricular”, pois, para conseguir abranger esse alargamento de funções, o currículo precisa abarcar uma série de conteúdos formativos. Essa amplitude que alarga o currículo da formação do professor, prevista nos cursos de Pedagogia, pode ser confirmada pelo excerto do artigo 5º das DCNP (BRASIL, 2006). Este prevê 16 aspectos que o pedagogo deverá estar apto após o curso inicial de sua formação. Tais aspectos perpassam desde dimensão conceitual, procedimental, relacional, e atitudinal, sendo reforçados o caráter espontâneo, ético, coletivo, participativo, gestor, estratégico, político e decisivo do trabalho docente nas situações educativas escolares – e inclusive não escolares – e, ainda, respeitando as diferenças.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Triches (2010) ainda disserta sobre essa amplitude prevista para a formação argumentando que ocorre uma reconversão do profissional formado nos cursos de Pedagogia que se aproxima do conceito de “superprofessor”. Ou seja, todas as atividades da escola – e mais ainda fora da escola, onde ocorram processos educativos – tornam-se funções do professor. Nesse sentido, o pedagogo torna-se um profissional multifuncional, sem designação exata.

Esse alargamento das funções do professor formado no curso de Pedagogia expressa a configuração de um “novo salvador da pátria” (KUENZER; RODRIGUES, 2007), tendo que dar conta de “tarefas hercúleas” (EVANGELISTA, 2008) no contexto de atuação profissional. Considerando essa amplitude das funções do pedagogo, que reflete diretamente na configuração curricular, ressaltamos o imenso desafio às instituições formadoras: o de propiciar uma formação teórica sólida, com base nos conhecimentos científicos e consolidados.

Compreendendo a formação como um processo contínuo (NÓVOA, 1995; GARCIA, 1999), refletimos se, ao incumbir a formação inicial para a docência de tamanha amplitude, estas DCNP (BRASIL, 2006) não estariam contribuindo para o aligeiramento da formação e o esvaziamento teórico desta, indo de encontro ao movimento de profissionalização docente.

Consonante à nossa interrogação, Saviani (2004) evidencia um “inchaço” no currículo, reafirmado por Triches (2010), que sinaliza um empobrecimento teórico

advindo das prescrições curriculares previstas pelas DCNP (BRASIL, 2006); pois o número exacerbado de conteúdos do currículo reduz significativamente o tempo de formação dedicado a cada um deles. Entretanto, Aguiar e Scheibe (1999) ressaltam que a formação do pedagogo, sob a ótica propagada nas DCNP (BRASIL, 2006), exigirá uma formação teórica consistente que se alicerce no estudo de práticas educativas escolares e não escolares, o que exige novas configurações de formação, que não poderá ser mais pautada por conteúdos isolados e fragmentados, ou seja, deverá ser repensada toda a organização curricular.

Essa formação teórica e sólida é designada nas DCNP (BRASIL, 2006) por conhecimentos plurais, enfatizando-se o contexto prático de exercício da profissão, conforme excerto do artigo 3º, o que reitera a preocupação com uma formação “aligeirada” e “pragmatista”.

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

No tocante à organização curricular, as DCNP (BRASIL, 2006) preveem, conforme o artigo 7º, a distribuição da carga horária mínima de 3.200 horas, conforme excerto a seguir. Cabe mais uma vez discutir sobre o “aligeiramento” da formação, considerando que a carga horária prevista para o curso de Pedagogia apresenta certa insuficiência ao verificarmos a amplitude das dimensões de formação discutidas anteriormente.

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

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

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

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

Quanto à estrutura curricular, verificamos, de acordo com as DCNP (BRASIL, 2006), a prescrição de três núcleos centrais que nortearão os componentes formativos do curso de Pedagogia, conforme excerto abaixo do artigo 6º.

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - **um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por **meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas**, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - **um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional** priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - **um núcleo de estudos integradores** que proporcionará **enriquecimento curricular e compreende participação** em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais

diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Refletimos nesse ponto sobre a imprecisão conceitual e a redação confusa desses núcleos, não deixando claro quais atividades devem compor cada um (PIMENTA; LIBÂNIO; FRANCO, 2007). Isso remete à flexibilidade e à autonomia concedidas por esse documento legal às instituições formativas na configuração de seus currículos, causando possíveis deturpações na interpretação desses Núcleos e na configuração de propostas curriculares, o que pode prejudicar ainda mais a constituição identitária dos cursos de Pedagogia.

Outra categoria que aparece de maneira significativa na configuração curricular dos cursos de Pedagogia, conforme as prescrições das DCNP (BRASIL, 2006), é a integralização curricular, mediante a pretensão por um currículo interdisciplinar. Essa integração aparece de modo significativo no artigo 6º, por meio do Núcleo de Estudos Integradores. Nele são previstas atividades de enriquecimento curricular, dentre elas: seminários; estudos curriculares; projetos de iniciação científica; monitoria e extensão; atividades práticas; e atividades de comunicação e expressão cultural. Tal documento dispõe, ainda, em seu artigo 8º, que tal integralização de estudos no currículo deverá ser feita pelas disciplinas teóricas, pelas disciplinas práticas da docência e da gestão, por situações complementares, abarcando os trabalhos de conclusão de curso, pesquisas, seminários, entre outros, e pelo estágio curricular, a ser realizado ao longo do curso e por reuniões em formação pedagógica.

Contudo, a dissociação da teoria-prática é confirmada pelo estudo de currículos de cursos de Pedagogia realizado por Gatti e Barreto (2009), que sinaliza que a práxis, – ou seja, essa integração teoria-prática – não acontece efetivamente, pois se verificou que tais propostas formativas são fragmentadas e – especialmente no caso dos estágios e disciplinas práticas – as situações de formação, bem como a realização destas, não são claramente evidenciadas nas ementas. Os autores ainda ressaltam que a organização curricular apresenta um conjunto disciplinar disperso. As constatações de Gatti e Barreto (2009) vão de encontro com a proposta defendida por Brzezinski (2008, p. 1145).

Faço lembrar que as DCNP detalham a totalidade de conhecimentos e de práticas inerentes à formação do pedagogo, à medida que são explicitadas as

possibilidades de elaboração do projeto político-pedagógico e de um currículo interdisciplinar do curso [...] Em face disso, as DCNP instigam as instituições formadoras a usar da liberdade para oferecer a formação do docente dos AIEF, da EI, assim como do pedagogo-pesquisador e do pedagogo-gestor, profissionais que poderão atuar também fora do sistema educacional.

Ainda de acordo com o parecer CNE 5/2005²², para que haja essa integração exige-se uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, e que, por sua vez, pressupõe, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, entre outros. Nesse sentido, esse parecer evidencia que os estudos sobre as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início. Isso pressupõe que os estudos dos clássicos e das metodologias deverão se articular com os fundamentos da prática pedagógica, visando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende.

Fica evidenciada pelo Parecer 5/2005 a preocupação de que a dimensão prática esteja em todo o curso integrada à formação. Contudo, Kuenzer e Rodrigues (2007) problematizam essa prática presente nas propostas das Diretrizes Curriculares afirmando que a prática por si só não ensina. Evidenciam ainda o pragmatismo associado à concepção do conhecimento nesse documento, que representa uma expressão da epistemologia da prática²³, ao reforçarem a dimensão instrumental das relações com o conhecimento, haja vista a ênfase em tarefas de aplicação, implementação, realização, faltando referências ao desenvolvimento de habilidades complexas do trabalho intelectual do sujeito formado no curso de Pedagogia.

Não há referência ao desenvolvimento da competência complexas do trabalho intelectual, em particular as que se referem ao exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente [...] Ao contrário, as referências dominantes são aos modos de fazer: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar, com o que se reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 53).

²² Parecer aprovado em 13 de dezembro de 2005 e emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que teve como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, promulgadas em 2006.

²³ Essa discussão justifica o título dessa seção, pois nos referimos às DCNP (BRASIL, 2006) como uma expressão da prática fundamentando-se nas críticas problematizadas por Kuenzer e Rodrigues (2007) especialmente no artigo “As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática”.

Com base nas reflexões de Vázquez (1968), Kuenzer e Rodrigues (2007) afirmam que o conhecimento enquanto trabalho intelectual não prescinde da reprodução da realidade como ela se apresenta (contemplação) e nem pela mera ação do pensamento sobre ela. Para obter conhecimento intelectual, é preciso transformar a realidade a partir da atividade crítico-prática, “[...] sustentada na categoria práxis, que integra a teoria, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, integração esta que é determinante nos processos de formação humana” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 53). E não há nenhuma atividade humana que não se respalde em atividade teórica, o que pressupõe uma bagagem teórica sólida e consistente na formação do pedagogo e não somente a supervalorização da prática por si só.

Consoante às discussões de Kuenzer e Rodrigues (2007) sobre a supervalorização da prática, temos a afirmação de Diniz-Pereira (2011) de que ainda hoje é observada uma grande resistência das instituições de ensino superior em admitir a prática como componente básico e nuclear da formação de professores. Para o autor, essa não pode ser considerada uma postura negativa, visto que

[...] vários grupos progressistas e comprometidos com a questão da formação de professores nas universidades temem que a ênfase na dimensão prática possa reforçar as ideias conservadoras e retrógradas que limitam a formação docente ao mero *treinamento* de habilidades necessárias ao ensino, ou seja, concepções meramente técnicas e instrumentais sobre a formação de educadores (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213, grifos no original).

O autor prossegue assegurando que o descuido com a formação teórica sólida para embasar os cursos de formação de professores torna-se bastante prejudicial para esses profissionais, pois

[...] o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 216).

Associado à importância de se considerar as variadas dimensões na formação de professores, e não somente à prática e/ou teórica, ainda cabe considerar as discussões proeminentes de Pimenta, Libâneo e Franco (2007), ao discorrerem sobre a

complexidade da Pedagogia. Para os autores, as Diretrizes desconsideram os campos que esse termo representa, sendo eles: epistemológico, disciplinar e prático.

O termo Pedagogia adquire diferentes conotações. Pode designar um determinado campo de conhecimento, numa dimensão epistemológica, ou um curso superior de formação de profissionais pedagogos, numa dimensão disciplinar, ou mesmo uma dimensão que congrega os fazeres práticos das ações educacionais cotidianas, cristalizados em procedimentos e modos de fazer. Compõe assim um arsenal teórico-prático, articulado entre saberes e fazeres da Pedagogia, numa dimensão que aqui chamaremos de prática (saberes pedagógicos). [...] É sabido, por exemplo, que políticas curriculares acabam se atendo exclusivamente aos saberes práticos e desconhecendo a dimensão epistemológica de um campo científico, ou que saberes teóricos podem não se transformar, necessariamente, em saberes práticos ou mesmo em matérias de ensino (PIMENTA; LIBÂNEO; FRANCO, 2007, p. 70).

Sobre a dicotomia entre teoria-prática, merece destaque a afirmação de Diniz-Pereira (2010; 2011) no que diz respeito à grande dificuldade das instituições em integrar esses dois polos. Esse fato remete à História da Educação, advinda da Grécia clássica, em que era comum separar os que pensavam – trabalho intelectual – dos que executavam – trabalho manual.

Essa integralização curricular prevista para os cursos de formação de professores, em especial os de Pedagogia – nosso objeto de estudo –, pressupõe considerar a docência por meio de sua práxis, ou seja, por meio de um trabalho crítico e reflexivo, numa perspectiva que considere a “[...] indissociabilidade entre esses dois polos” (CANDAU; LELIS, 1999), que são dissociados desde os primórdios da formação de professores no país e que ainda se apresenta como desafio persistente. Mais que indissociabilidade, exploramos a ideia de “complementaridade” (ZEICHNER, 1995), em que, considerando as especificidades da teoria e da prática como polos da formação do professor, tanto uma quanto outra possui certa importância que se complementa e completa a formação desse profissional. Só assim será possível vislumbrar a formação do profissional enquanto “intelectual crítico”, na perspectiva transformadora da sociedade, a partir da reflexão consistente da e na prática, num movimento constante e cíclico com as teorias do conhecimento (CONTRERAS, 2002).

Tendo como base essas discussões e críticas arroladas, e considerando a autonomia pedagógica concedida pelas DCNP (BRASIL, 2006) às instituições formativas para estruturarem seus currículos, bem como a necessidade de configuração do currículo que integre teoria-prática como forma de aprimorar a formação por meio da práxis pedagógica como componente formativo, enfatizamos a necessidade deste

estudo. Ele busca compreender como as universidades selecionadas para análise prescrevem seus currículos, evidenciando os aspectos díspares e semelhantes às Diretrizes Nacionais. Ainda, busca entender como a concepção de docência e a relação teoria-prática – tão disseminadas no discurso político-educacional em voga – são previstas na configuração curricular do curso de Pedagogia das universidades selecionadas para análise.

3 OS CAMINHOS ANALÍTICOS PERCORRIDOS: A METODOLOGIA EM PAUTA

Este capítulo busca evidenciar e refletir sobre os caminhos metodológicos percorridos para a análise, considerando que o presente trabalho possui o objetivo geral de compreender a configuração dos currículos de cursos de Pedagogia, estabelecendo um comparativo entre a formação do pedagogo prevista pela legislação oficial (BRASIL, 2006) e pela prescrição curricular das universidades, buscando entender e refletir sobre os pressupostos centrais dessa formação relativos à concepção de ação docente e relação teoria-prática. Na primeira seção, descrevemos o percurso metodológico, discorrendo sobre a abordagem metodológica, os instrumentos e procedimentos de análise, bem como as categorias centrais e os indicadores objetivos que nortearam nossa etapa analítica. Na segunda seção, apresentamos o campo de estudo caracterizado pelo contexto das instituições analisadas e o contexto dos cursos de Pedagogia nestas.

3.1 O percurso metodológico: procedimentos e categoria de análise

A fim de atingir os objetivos analíticos, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, visto que o fenômeno educativo está situado em um contexto social e inserido em uma realidade histórica, cultural, multideterminada. Demo (2002) afirma que a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares de análise, dada sua característica descritiva. A realidade pesquisada, portanto, não pode ser apenas quantificada (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Bogdan e Biklen (1994) elencam as características de uma pesquisa de cunho qualitativo, das quais consideramos no desenvolvimento deste estudo. Sendo assim, a investigação qualitativa tem o ambiente natural como a fonte direta dos dados, em que o pesquisador exerce papel crucial; trata-se de um processo descritivo; os investigadores devem se interessar mais pelo processo do que pelo produto; e tendem a analisar os dados de forma indutiva, em que o significado assume importância vital.

Dentre o caminho metodológico seguido, num primeiro momento fizemos uma análise bibliográfica, em que mapeamos as produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) que remetem a discussões relacionadas ao campo da formação de professores,

às DCNP e ao curso de Pedagogia, buscando suscitar os principais apontamentos sobre tais temáticas, trazendo à tona o contexto das produções. Tal levantamento foi constante no decorrer do trabalho e considerado fundamental para o amadurecimento teórico das pesquisadoras e da pesquisa como um todo, sendo crucial para a elaboração das categorias de análise.

Num segundo momento foi feita uma análise documental, que se constitui nossa estratégia de pesquisa central, pois buscamos identificar informações factuais nos documentos a partir de hipóteses de interesse. Entre os documentos passíveis de análise, temos os oficiais, que compreendem leis, regulamentos, pareceres, dentre outros (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Elegemos, para análise, os documentos oficiais que regulamentam o curso de Pedagogia, sendo as DCNP (BRASIL, 2006) e o currículo prescrito elaborado por três universidades públicas mineiras, estando incluídos neste o projeto pedagógico do curso e a matriz curricular. Essas universidades, que constituem amostra da nossa pesquisa, serão denominadas de A, B e C por optarmos pelo sigilo acadêmico nas análises de seus currículos prescritos. Cabe ressaltar que estas foram escolhidas por delimitação geográfica, além de serem instituições tradicionais e renomadas no âmbito acadêmico nacional. As DCNP (BRASIL, 2006), por sua vez, representam o principal documento regulador específico para os cursos de Pedagogia, nosso objeto de estudo.

Numa análise documental, os documentos, segundo Evangelista (2008), expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

O procedimento analítico que fundamentou esse estudo é a análise de conteúdo, considerando que esse tipo de análise tem como ponto de partida a mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2007, p.12). Ainda de acordo com Chizzotti (2006), a análise de conteúdo constitui-se num procedimento analítico que visa extrair, por meio de

inferências, os significados inscritos e latentes em um texto a partir de indicadores objetivos. Esse tipo de análise é cabível, pois para analisar documentos o pesquisador deve interpretá-los, sintetizar as informações, identificar a frequência e, sempre que possível, fazer a inferência (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Dentre o percurso analítico dos documentos, tivemos uma primeira etapa que consistiu no exame destes por meio de uma análise preliminar, em que buscamos interpretar os pressupostos subjacentes à formação do pedagogo prescrita nos currículos analisados. Para essa primeira etapa de tratamento inicial dos dados coletados nos documentos, construímos um quadro geral de apresentação destes (ANEXO 1) com excertos dos documentos analisados (unidades de registro). Esse quadro geral foi organizado conforme os indicadores objetivos que compõem a formação do pedagogo, a saber: contexto da instituição; contexto do curso de Pedagogia; processo de reformulação curricular; foco da formação; objetivos do curso; perfil do egresso; campo de atuação; definição de docência; concepção de gestão; concepção de pesquisa; oferecimento do curso; carga horária total e distribuição; núcleos e eixos da organização curricular; distribuição e nomes das disciplinas por eixos da formação; posicionamento das disciplinas na matriz curricular; modalidade de avaliação final do curso; estágio; incidência do contexto prático sobre a formação; e mecanismos de integração curricular.

Considerando a extensão dos indicadores organizados na análise preliminar, partimos para a análise mais criteriosa, a fim de elencar indicadores mais pertinentes à categoria de análise eleita neste estudo. Conforme Cellard (2010) é nesse momento da análise dos documentos que o pesquisador desconstrói o *corpus* documental e busca a reconstrução deste para responder ao questionamento inicial. A leitura repetida, a reflexão constante, as trocas com outros pesquisadores é que darão capacidade ao pesquisador de “[...] tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável” (CELLARD, 2010, p. 304). Foi nesse movimento constante de revisitar a literatura e as produções concernentes ao curso de Pedagogia, bem como a desconstrução do *corpus* documental que elencamos para análise a categoria “**concepção de docência**”. O Quadro 1 a seguir evidencia os indicadores conceituais que configuram nossa categoria analítica central.

Quadro 1 – Concepção de docência e seus indicadores conceituais

MATRIZES EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	INDICADORES CONCENTUAIS
<u>1 – Racionalidade técnica</u>	- <u>Perspectiva técnico-instrumental</u> - implica a docência a partir de uma aplicação de teorias sobre a atuação do professor - percepção simplista e imediatista - formação de um técnico do ensino;
<u>2 – Racionalidade prática</u>	- <u>Perspectiva prática</u> . Na vertente tradicional docência é vista como atividade de ensaio e erro, de repasse de condutas ao longo dos tempos dos professores mais experientes aos mais novos. Na vertente reflexiva dessa perspectiva, a docência é vista como atividade prático-reflexiva, ou seja, que pressupõe processo de reflexão sobre a prática. A dimensão prática da docência adquire maior significado na formação.
<u>3 – Racionalidade crítico-reflexiva</u>	Racionalidade que visa <u>reflexão na prática para a reconstrução social</u> – docência é concebida como atividade crítica, reflexiva e de transformação da sociedade - deve ser embasada por conhecimentos teórico-práticos sólidos relacionados ao processo ensino-aprendizagem e do contexto global que esse ensino ocorre - visa a formação do profissional autônomo, crítico e reflexivo “intelectual crítico”.

Fonte: ²⁴

Nesse momento da análise mais sistematizada tomamos como referência os temas. Sendo assim, estabelecemos uma interlocução entre os dados apresentados e a categoria analítica subsidiada pelo referencial teórico, sendo movimento constante e cíclico no nosso percurso analítico. Nesse sentido, buscamos identificar, comparar e inferir sobre os temas mais relevantes nos documentos.

Entre as possibilidades de categorização, a mais utilizada, mais rápida e eficaz, sempre que se aplique a conteúdos diretos (manifestos) e simples, é a análise por temas ou análise temática. Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira (RICHARDSON, 1999, p. 233).

²⁴ Caracterização construída considerando as produções de Zeichner (1995) sobre os paradigmas da formação de professores, e principalmente as discussões de Pérez-Gómez (1995; 1998) sobre perspectivas acerca da formação de professores discutidas especificamente no capítulo 1 dessa dissertação. Consideramos também as discussões de Contreras (2002) e Pimenta (2005) sobre a formação do profissional enquanto intelectual crítico.

Desses temas, distribuídos em quadros conforme os indicadores objetivos, foram selecionadas as unidades de registro para comparar a prescrição das DCNP (BRASIL, 2006) com a prescrição dos currículos das universidades analisadas. Os indicadores objetivos foram selecionados a partir do primeiro quadro geral elaborado (ANEXO 1), em que buscamos focar, na análise mais sistemática, naqueles que estavam mais relacionados com a categoria central. Sendo assim, os quadros de análise foram construídos conforme os seguintes indicadores:

- O foco e as diretrizes da formação;
- A carga horária do curso;
- Os núcleos estruturadores do currículo;
- Os eixos da formação;
- A definição de docência;
- As atribuições profissionais do egresso; e
- Os componentes curriculares de integração teoria-prática.

A partir das unidades de registro nossa análise dos dados buscou evidenciar os temas recorrentes nas DCNP (BRASIL, 2006) e nos currículos prescritos das Universidades com o intuito de produzir inferências e problematizar os pressupostos da formação do professor, tendo como referência nossa categoria analítica. Pois toda análise de conteúdo tem sua razão de ser na produção de inferências. Além disso, esse procedimento implica comparação, tornando a análise de maior relevância teórica (FRANCO, 2007). Temos consciência de que as inferências produzidas possuem um alcance limitado para a compreensão da formação do pedagogo, pois são feitas com base na prescrição curricular para os cursos de Pedagogia. Essa foi a lente de análise selecionada para a referida pesquisa, dada a importância desta para as discussões ainda latentes sobre a reconfiguração curricular pós DCNP (BRASIL, 2006), principalmente no que concerne ao objeto de estudo e à configuração da identidade profissional. Entretanto, estamos cientes de que o currículo não prescinde somente da dimensão prescrita, mas inclusive da dimensão real e ainda oculta (SILVA, 2008), que são de grande e potencial significado na formação do pedagogo. Sabemos que as análises dessas dimensões produziriam novas interpretações dessa formação.

4 AS DCNP E A PRESCRIÇÃO CURRICULAR DAS UNIVERSIDADES EM ESTUDO: PROBLEMATIZANDO PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Este capítulo apresenta a análise e reflexão dos dados coletados, tendo como premissa o objetivo deste estudo: a compreensão dos pressupostos da formação do pedagogo subjacentes aos currículos prescritos dos cursos de Pedagogia de três Universidades públicas mineiras, estabelecendo um comparativo entre o que é previsto pela legislação oficial e pela prescrição curricular.

A partir da leitura mais aprofundada do mapeamento feito inicialmente, construímos 12 quadros e 3 gráficos tendo como base a categoria central deste estudo que é a **concepção de docência**. Os quadros e gráficos foram distribuídos conforme os indicadores a seguir: As seções organizadas neste capítulo, portanto, apresentam as análises de forma detalhada conforme os indicadores:

- O foco e as diretrizes da formação (quadro 2);
- A carga horária do curso (quadro 3);
- Os núcleos estruturadores do currículo (quadros 4, 5 e 6);
- Os eixos da formação (quadro 7; gráficos 1, 2 e 3);
- A definição de docência (quadro 8);
- As atribuições profissionais do egresso (quadros 9, 10 e 11);
- A relação teoria-prática prevista (quadro 12).

4.1 Apresentando o campo de estudo

Com o propósito de situar as Universidades analisadas num contexto, consideramos as características principais dessas instituições, bem como dos cursos de Pedagogia. Para construção desse mapeamento, tomamos como base as informações fornecidas nos Projetos Pedagógicos de cada Universidade analisados nesse estudo. Como os projetos apresentaram variações no formato de sua estruturação, bem como nas informações fornecidas, não foi possível apresentar os mesmos dados nas três instituições, haja vista que fizemos uma análise do conteúdo contido nesses documentos.

4.1.1 Universidade A

Criada em 1922, a instituição A tem como tradição a área de Ciências Agrárias, sendo referência de qualidade no contexto internacional. Em 1948, foi transformada em instituição estadual, e federalizada em 1969, dada sua base sólida de formação e desenvolvimento reconhecido. A instituição tem como filosofia de trabalho e desenvolve seus projetos visando a integração entre ensino, pesquisa e extensão²⁵. Com uma trajetória que se estende ao longo de 85 anos, oferece 67 cursos de graduação em seus três *campi*, além de 40 programas de pós-graduação *stricto sensu*, colocados, igualmente, entre os melhores em avaliações oficiais e em publicações especializadas. Cabe ressaltar que, dentre os três *campi*, escolhemos um deles para análise, tendo em vista que nos outros não é oferecido o curso de Pedagogia.

Na área de Humanidades, Letras e Artes o curso de Pedagogia foi o primeiro a ser criado (Ato nº. 17/71), o que lhe garante certa tradição. Na época de sua criação, o referido curso era vinculado à Escola Superior de Ciências Domésticas. A partir de 1978 o curso adquire autonomia e se desvincula dessa escola. Atualmente é integrado ao Departamento de Educação, pertencente ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

O foco da formação desde a década de 1970 se volta para o licenciado em Pedagogia, com as habilitações (supervisão, administração e magistério). Antes de 2006 a última reformulação do curso ocorreu em 1999, permeada pela LDB nº. 9394/96, e originou a Comissão Coordenadora de Reformulação do curso de Pedagogia. Tal Comissão foi norteada pela proposta da Diretriz Nacional de 2006 para configurar o Projeto Pedagógico vigente. Em avaliação do MEC realizada em 2008²⁶, o curso de Pedagogia dessa instituição obteve 4 pontos.

4.1.2 Universidade B

Essa instituição, denominada B, “[...] constitui-se como polo científico e cultural de uma região de 2,5 milhões de habitantes no Sudeste do Estado de Minas Gerais”²⁷.

²⁵ Caráter normativo a todas as instituições analisadas, tendo em vista sua configuração enquanto Universidade, conforme o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

²⁶ Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeies/>>. Acesso em: 14 out. 2012.

²⁷ Excerto retirado do *site* da Instituição.

Criada em 1960, possui 19 unidades acadêmicas, que oferecem cerca de 50 cursos e habilitações de graduação. Ainda oferece 57 cursos de especialização, MBA e residência, 30 de mestrado e 14 de doutorado, além de Ensino Fundamental e Médio, por meio do Colégio de Aplicação. Na área de extensão, cerca de 250 projetos estão sendo desenvolvidos em áreas como saúde, educação e direitos humanos, atendendo a um público estimado de 69.500 pessoas. Prevê, conforme estatuto próprio, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A instituição possui outro *campus* que não oferta o curso de Pedagogia. Pelas publicações no próprio *site* e nas notícias relativas à instituição, percebe-se um crescimento significativo na educação a distância, sendo oferecidos oito cursos de graduação e cinco de pós-graduação, abrangendo 30 polos nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

A Faculdade de Educação (FACED) foi fundada em 1945, sendo vinculada a outra instituição formativa. Foi agregada a essa instituição federal em 1966. Nesse mesmo ano foi criado o curso de Pedagogia. A reforma universitária de 1968 delegou ao curso a formação do especialista da educação, com as habilitações previstas. Atualmente a FACED oferece a graduação em Pedagogia e das Licenciaturas, além dos cursos de extensão e especialização, atendendo à demanda de toda a Região da Zona da Mata Mineira e alguns municípios fluminenses, localizados próximo à cidade de sua localização.

Em avaliação do ensino superior realizada pelo MEC, o curso de Pedagogia dessa instituição obteve pontuação 4²⁸. Em 2007, foi criado o Curso de Pedagogia à distância, dentro do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Pertencente à Faculdade de Educação, a instituição conta com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), fundado em 1997, e hoje firmado como referência no campo da Gestão Educacional, realizando projetos no âmbito nacional. A instituição possui o Departamento de Educação, único da Faculdade de Educação. Este surgiu como o resultado do processo de reestruturação administrativa, a partir da fusão dos quatro antigos departamentos da FACED. Atualmente agrupa os professores e as disciplinas do curso de graduação em Pedagogia e demais Licenciaturas, assim como as disciplinas dos programas de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) existentes na FACED. O currículo atual do curso de Pedagogia é fruto de um processo de reformulação desencadeado desde novembro de 2004 a maio de

²⁸ Trata-se do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

2007, regido pela coordenação do curso. Considerou, ainda, os debates regionais e nacionais travados em encontros de Institutos Federais de Educação (IFES) mineiros, bem como o disposto nas DCNP (BRASIL, 2006).

4.1.3 Universidade C

A instituição C foi criada pela Constituição Estadual de 1989 e reconhecida em 1996. Tem como missão

[...] cultivar o saber universal, referenciando-o às vocações regionais do Estado; tornar-se fórum dinamizador da cultura, ciência e tecnologia, de modo a favorecer o intercâmbio e a integração dos setores da sociedade e das regiões do Estado; disseminar fatores de elevação da qualidade de vida, beneficiando a maioria da população; contribuir para a redução das desigualdades sociais (PPP, Universidade C, p. 6).

Uma legislação datada de 1994 definiu a Universidade Multicampi como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede e foro em Belo Horizonte, patrimônio e receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial. Possui três escolas de formação e duas faculdades, dentre elas a Faculdade de Educação. Assim como as outras, essa instituição tem como missão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade.

A Faculdade de Educação constituiu-se a partir da incorporação, em 1994, do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). As origens desse curso inicialmente datam de 1928/1929, com a Escola de Aperfeiçoamento, cuja principal finalidade era preparar docentes para atuação em Escolas Normais, alcançando, desse modo, também a educação ao nível do então ensino primário. Nesse período, constituiu-se expressiva presença na área da educação, tendo destaque para o magistério, bem como para a produção de pesquisa e material didático-pedagógico. Em 1946, essa Escola foi extinta, sendo criado em 1946, o Curso de Administração Escolar com a função de formar os técnicos de ensino (inspetor, diretor e orientador de ensino). Ou seja, a preparação de profissionais para atuação nas escolas da rede estadual e em órgãos do sistema educacional, como o próprio órgão central e as inspetorias regionais e municipais de ensino. Teve grande destaque no cenário educacional brasileiro. Em 1969, teve origem o Curso de Pedagogia após a conclusão das atividades do curso de

Administração Escolar, extinto nesse mesmo ano, dada a Lei nº. 5540/68, que passou a exigir em nível superior à formação desse profissional.

O curso de Pedagogia foi reconhecido em 1974, pelo decreto federal nº. 74.109. Uma mudança significativa na configuração curricular do curso data de 1984, em que são extintas as habilitações de curta duração, estabelecendo como eixo central a formação do professor, tendo em vista a superação do enfoque técnico-instrumental predominante desde então para uma “[...] perspectiva teórica mais crítica e abrangente” (PPP, Universidade C, p. 8). A última mudança, entretanto, antes da promulgação das DCNP ocorreu em 1998, e habilitava o pedagogo para “Docência para a Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão dos Processos Educativos da Educação Básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional” (PPP, Universidade C, p. 11). O MEC avalia os cursos superiores por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o curso de Pedagogia dessa instituição, avaliado em 2008, teve pontuação 5.

4.2 O foco e as diretrizes da formação

Mediante prescrição oficial das DCNP (BRASIL, 2006), temos que a base de formação do pedagogo é a docência, se constituindo como foco principal, perpassado pela gestão e pela pesquisa. Neste sentido, deduz-se que cada instituição absorva essa definição. Mas, tendo em vista que o currículo é uma construção social, histórica, política, e considerando a autonomia pedagógica concedida às instituições para estruturarem seus projetos formativos, cabe analisar a delimitação do foco de formação de cada universidade selecionada neste estudo, explanadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Foco e diretrizes da formação nos cursos de Pedagogia, conforme Diretrizes Curriculares (2006) e currículo prescrito das Universidades A, B e C

DIRETRIZ CURRICULAR	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
<p>- Conforme parecer 5/2005, a formação do licenciado em pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades. Além disso, “para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania” (BRASIL, 2005, p.6).</p> <p>- Art. 3º- O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.</p> <p>Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:</p> <p>I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;</p> <p>II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;</p> <p>III - a participação na gestão de processos educativos e na</p>	<p>- “Fica evidenciada a opção política do DPE em favor da docência, gestão e da pesquisa, oportunizando a análise e o aprofundamento na dinâmica da formação pedagógica de questões relativas às práticas de gestão do cotidiano escolar, com abordagem de temas ligados à formação docente e constituição do sujeito professor, e de questões relativas às políticas sociais de inclusão e sua relação com a educação e com a escola. Citamos, na íntegra, os <i>Artigos 3º e 4º</i> e respectivos <i>Parágrafos Únicos e Incisos</i> da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCN para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura [...] Ao nosso sentir, tais dispositivos legais ancoram o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da U. [...]” (PPP, p. 8, grifos do autor).</p> <p>- “Assim, em razão do foco principal de formação ser a docência, com ênfase na pesquisa e gestão, o Curso de Pedagogia da U., propõe, ainda, alcançar os seguintes objetivos: 1) Compreender e analisar as atividades, além da docência, que envolvam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; 2)</p>	<p>- “O Curso de Pedagogia destina-se à formação de profissionais da educação para atuação nos diversos campos – Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Processos Educativos, bem como na construção e divulgação do conhecimento científico” (PPP arquivo, p.1, grifos do autor).</p> <p>- “Com base na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, pode-se dizer que a base da Pedagogia é a docência, porém não se reduz o trabalho do Pedagogo à sala de aula” (PPP arquivo, p. 5).</p> <p>- “Mesmo reconhecendo que o Curso de Pedagogia é uma formação inicial, defende-se a importância de que esses três campos sejam trabalhados no interior do curso visando uma articulação entre gestão, docência e pesquisa de forma a retroalimentar continuamente a práxis pedagógica, construída a partir dessa base” (PPP <i>site</i>, p. 5).</p> <p>- “As diversas atividades acadêmicas curriculares são pensadas a partir dos focos</p>	<p>- “[...] decidiu-se, pois, que o ‘fulcro da proposta curricular seria a formação do profissional da educação’, entendida como sólida preparação teórica, com base na docência, que permitisse ao pedagogo atuar com competência onde quer que ocorram processos educativos” (PPP, p. 11).</p> <p>- Formação estruturada a partir de dois focos principais: Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Processos educativos.</p> <p>- “Na presente proposta curricular a FaE/CBH/U. reafirma os princípios de formação do profissional da educação, quais sejam: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; pesquisa como elemento essencial na formação profissional” (PPP, p. 12).</p> <p>- “Propõe-se que o projeto formativo esteja estruturado a partir de: Adequada base de formação sobre o educando, do ponto de vista histórico, cultural, psicológico e social e também sobre o desenvolvimento da escolarização; - Compreensão dos processos de aprendizagem e do conteúdo da escolarização na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a inter-relação entre as metodologias de ensino e os processos e métodos de avaliação; e compreensão também da escola como organização de trabalho em que se articulam relações entre sujeitos de diferentes identidades culturais e sociais, dentro de princípios</p>

organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Compreender e analisar atividades que envolvam planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da educação, de projetos e experiências não escolares; 3) Analisar a natureza da profissão, foco de sua formação, mapeando as competências, habilidades e as atitudes necessárias para o trabalho pedagógico; 4) Avaliar e propor soluções para os problemas educacionais por meio de uma aprendizagem significativa; 5) Demonstrar interesse pela pesquisa e investigação do processo educacional; 6) Demonstrar interesse pela extensão como interlocução e troca de conhecimento e experiências com as entidades escolares e não escolares” (PPP, p. 11, grifos do autor).

específicos que se entrelaçam: a **iniciação universitária**, tendo em vista a chegada do aluno na universidade; a **educação infantil** – onde são focalizadas a história e as demandas específicas desse nível de ensino com o qual o aluno deverá trabalhar; os **anos iniciais do ensino fundamental** - conteúdos e metodologias próprias aqui são destacados, preparando o Pedagogo para seu trabalho futuro; a **gestão educacional** – reflexões sobre esse campo de atuação serão desenvolvidas qualificando a formação desse profissional. Em todo esse processo a dimensão da pesquisa deverá ser estimulada e desenvolvida” (PPP *site*, p. 6, grifos do autor).

democráticos, que equilibram as dimensões coletiva e individual, os interesses comuns e pessoais e o respeito ao singular” (PPP, p. 17, grifos do autor).

- “No contexto desta proposta curricular, a formação do pedagogo tem como diretrizes: 1 - **comprometimento** com valores éticos, estéticos e políticos, inspiradores da sociedade democrática; 2 - **compreensão** da dimensão social da escola e dos profissionais da educação; 3 - **conhecimento** de conteúdos e metodologias que compõem o processo de escolarização e o fazer teórico-prático na Ed. Infantil e Anos iniciais do EF; 4 - **desenvolvimento** de processos de investigação que possibilitem a autoformação e a superação de problemas teórico-práticos; 5 - **entendimento** dos processos de produção, vivência e de acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade e a necessidade da ampliação dos mesmos, como princípios democráticos; 6 - **compreensão** das propostas de escolarização produzidas nas várias instâncias sociais e suas bases políticas, culturais, curriculares e pedagógicas que possibilitam a atuação do profissional da educação nas diferentes situações escolares e não escolares” (PPP, p. 18, grifos do autor).

Conforme excertos do Quadro 2, temos que a Universidade A cita na íntegra os artigos 3º e 4º das DCNP (BRASIL, 2006), afirmando serem estes os ancoradouros do seu projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Portanto, o foco principal de formação é a “[...] docência, com ênfase na pesquisa e gestão” (PPP, Universidade A, p. 11). Enquanto objetivos da formação, essa instituição ainda prevê:

[...] compreender e analisar **atividades, além da docência**, [...] atividades que envolvam **planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação** [...] analisar **a natureza da profissão**, [...] avaliar e propor **soluções** para os problemas educacionais, [...] demonstrar **interesse** pela **pesquisa**, [...] demonstrar interesse pela **extensão** (PPP, Universidade A, p. 11, grifos nossos).

A Universidade B também tem a docência como base de formação do pedagogo, deixando evidenciado que “[...] não se reduz o trabalho do pedagogo à sala de aula” (PPP arquivo, Universidade B, p. 5). Nesse sentido, prevê a formação dos profissionais da educação no curso de Pedagogia, considerando a gestão e a pesquisa como interfaces da docência, que se constitui como eixo basilar. Conforme a proposta pedagógica dessa instituição, os focos de formação que compõem o curso de Pedagogia se entrelaçam e devem ser estimulados pela pesquisa. Tais focos são:

1 - A Iniciação Universitária que considera a chegada do aluno à Universidade. Mas não ficou evidenciado na proposta pedagógica como esse foco será trabalhado no conjunto curricular;

2 - A educação infantil, que, conforme as DCNP (BRASIL, 2006), é uma modalidade de atuação da docência, que a universidade prevê focalizar “[...] a história e as demandas específicas desse nível de ensino [...]” (PPP site, Universidade B, p. 6);

3 - Os anos iniciais do ensino fundamental, que também são previstos nas DCNP (BRASIL, 2006) como eixo relacionado à docência, em que a instituição afirma que “[...] conteúdos e metodologias próprias aqui são destacados, preparando o Pedagogo para seu trabalho futuro” (PPP *site*, Universidade B, p. 6);

4 - A Gestão Educacional, uma vertente da docência prevista nas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. Sobre esse foco, a Universidade prescreve que “[...] reflexões sobre esse campo de atuação serão desenvolvidas qualificando a formação desse profissional” (PPP *site*, Universidade B, p. 6).

Por sua vez, a Universidade C evidencia a Docência (Ed. Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental) e a Gestão como sendo os dois focos principais que

estruturam a formação nos cursos de Pedagogia. A formação é entendida conforme as DCNP (BRASIL, 2006), como “[...] sólida preparação teórica, com base na docência, que permitisse ao pedagogo atuar com competência onde quer que ocorram processos educativos” (PPP, Universidade C, p. 11); tendo como princípios “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; pesquisa como elemento essencial na formação profissional” (PPP, p. 12). A estrutura do projeto formativo é prevista a partir de

[...] adequada base de formação [...]; compreensão dos processos de aprendizagem e do conteúdo da escolarização [...] metodologias de ensino e os processos e métodos de avaliação; e compreensão também da escola como organização de trabalho em que se articulam relações [...] (PPP, Universidade C, p. 17).

Na proposta de formação das Universidades A, B e C torna-se evidente a apropriação das prescrições das DCNP (BRASIL, 2006) no que concerne ao foco e diretrizes da formação. Sumariamente, podemos deduzir que os objetivos da formação explicitados pela Universidade A estão muito relacionados com atividades de gestão, que extrapola a docência voltada para o processo ensino-aprendizagem. Esses objetivos subentendem certo sentido técnico da função do pedagogo, na medida em que são previstas atividades de planejamento, execução, acompanhamento, bem como soluções para os problemas educacionais. Por outro lado, ao propor a análise da natureza da profissão, bem como o interesse pela pesquisa e pela extensão, os objetivos podem subentender elementos mais voltados para um viés crítico na formação do pedagogo.

Dentre os focos da formação do pedagogo prescritos pela Universidade B, temos o acréscimo do foco “Iniciação Universitária”. Mediante excertos dos focos que compõem a formação do pedagogo na Universidade B verificamos certa preocupação com a vertente técnica da formação, principalmente nos focos diretamente relacionados com a docência (Educação Infantil e Ensino Fundamental), na medida em que traz como destaque conteúdos, metodologias e demandas específicas de cada nível de ensino. Entretanto, no eixo da gestão, há a previsão de reflexões sobre esse campo de atuação profissional, o que pode pressupor uma formação mais para a vertente crítico-reflexiva.

Verificamos, pelas análises iniciais do foco e das diretrizes da formação nos cursos de Pedagogia, que a Universidade C evidencia sua preocupação central com a formação para a docência voltada para o processo ensino-aprendizagem. Essa ênfase se

justifica pelos excertos de conteúdo da proposta pedagógica dessa instituição, em que há uma preocupação central com os conteúdos e metodologias relacionadas à formação do professor, voltada para o processo ensino-aprendizagem. Contudo, os princípios que direcionam essa formação defendem consistente base teórica, relação teoria-prática, trabalho coletivo, gestão democrática, compromisso social e pesquisa como elemento formativo, estando todos esses princípios consoantes com as DCNP (BRASIL, 2006).

A percepção sumária de evidências quanto à preocupação com a formação técnica do pedagogo, faz-nos rememorar as críticas referentes às DCNP (BRASIL, 2006) sobre o caráter pragmático e instrumental por trás das propostas de formação do pedagogo, o que pode descaracterizar a Pedagogia enquanto campo conceitual e epistemológico (PIMENTA; LIBÂNEO; FRANCO, 2007). As críticas remetidas a esse documento sobre o aspecto “pragmatista” do currículo proposto podem ser associadas às prescrições curriculares das Universidades na medida em que verificamos que o foco da formação nos cursos de Pedagogia das Universidades analisadas é conforme o promulgado por essas Diretrizes. Ou seja, a docência, sendo essa perpassada pela gestão e pela pesquisa. Mesmo porque se trata de um documento curricular legal, o que não tem como ser muito diferente, salvo pela autonomia pedagógica concedida às instituições. Mas são análises iniciais, que, para serem substanciadas, é preciso haver a compreensão de como o componente prático da formação do pedagogo é previsto nas propostas curriculares. E esse é um dos objetivos ao longo deste estudo.

4.3 A carga horária do curso

Enquanto prescrição curricular oficial, as DCNP (BRASIL, 2006) determinam a carga horária mínima dos cursos de Pedagogia. O Quadro 3 explicita a carga horária (em hora-relógio) prevista por essa legislação, bem como a distribuição desta prescrita pelas Universidades analisadas em seus projetos formativos.

Quadro 3 – Carga horária do curso de Pedagogia conforme DCNP (BRASIL, 2006) e Currículo Prescrito das Universidades A, B e C

DIRETRIZ CURRICULAR	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
- Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:	3200 horas	3220 horas	3697 horas
I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;	- 1860 h disciplinas obrigatórias - 420 h disciplinas optativas - 140 h disciplina Prática de Formação Acadêmica - 300 h TCC	- 1980 h disciplinas obrigatórias - 420 h disciplinas eletivas - 300 h disciplinas opcionais - 120 h TCC.	- 2880 h disciplinas obrigatórias - 240 h atividade de integração pedagógica - 90 h TCC
SUBTOTAL/PERCENTUAL:	2720h (85%)	2820h (88%)	3210h (87%)
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;	- 480 h Estágio, sendo: 120h Educação Infantil; 120h séries iniciais EF; 120h Educação Especial; 120h Organização e Gestão da educação básica.	- 300 h Estágio, sendo: 60h Educação Infantil; 60h séries iniciais EF; 60h EJA; 60h Alfabetização; 60h Gestão escolar. - Estágio OPCIONAL: 60h espaços não escolares.	- 300 h Estágio, sendo: 120h Educação Infantil (25h observação e organização práticas educativas; 70h regência; 25h acompanhamento gestão educacional); 180h séries iniciais EF (30h observação e organização práticas educativas; 130h regência e 20h acompanhamento na gestão educacional).
SUBTOTAL/PERCENTUAL:	480h (15%)	300h (9%)	300h (8%)
III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).		- 100h atividades teórico-práticas ou culturais.	- 68h Prática de pesquisa (extracurriculares) -119h Práticas pedagógicas (extracurriculares).
SUBTOTAL/PERCENTUAL:	0	100h (3%)	187h (5%)

Em termos de distribuição curricular das atividades definidas para a formação nos cursos de Pedagogia temos que as três Universidades seguem o previsto pelas DCNP (BRASIL, 2006), sendo: atividades formativas diversas; e estágio e atividades teórico-práticas de aprofundamento – compreendidas nessa análise por atividades extracurriculares. Entretanto, ao definir a carga horária para cada modalidade, evidenciamos algumas semelhanças, bem como peculiaridades das Universidades com relação às DCNP (BRASIL, 2006).

Pela distribuição curricular verificamos que a carga horária geral do curso da Universidade A é conforme definição legal (3200h), sendo a menor das três instituições; seguida da Universidade B, com 3220h. A Universidade C possui uma carga horária relevantemente maior do que as outras duas, sendo 3697h, o que extrapola a quantidade mínima de horas previstas pelas Diretrizes.

Para as atividades formativas de modo geral – disciplinas teóricas e práticas, seminários, pesquisas, atividades práticas, etc. –, as DCNP (BRASIL, 2006) prescrevem a destinação de 2800 horas do conjunto curricular. A Universidade que mais se aproxima dessa prescrição legal é a B, com 2820 horas destinadas a essas atividades formativas, exceto atividades de estágio e extracurriculares, representando 88% da carga horária da formação como um todo. Em seguida temos a Universidade A, com 2720 horas, que abarca 85% das horas destinadas às atividades formativas totais, e a Universidade C, que agrupa nessa modalidade 3210 horas, correspondendo a 87% da carga horária total, se distanciando mais do que é previsto nas Diretrizes, tendo em vista que a carga horária total do curso também é excedente.

Quanto à carga horária prevista para o Estágio, as Universidades B e C a definem de acordo com as Diretrizes, sendo 300h, ao passo que a Universidade A direciona uma carga horária relativamente maior do que a prescrição legal, sendo 480h, que abarca 15% da carga horária total da formação do pedagogo. A carga horária para o estágio na Universidade B representa 9% das atividades formativas totais e na Universidade C, 8%.

Em termos de atividades teórico-práticas de aprofundamento, as DCNP (BRASIL, 2006) definem 100 horas, sendo compreendidas neste estudo como as atividades extracurriculares, tendo em vista serem de aprofundamento em áreas de interesse dos alunos. Portanto, não tem como definir na matriz curricular, apenas destinar carga horária a estas. A Universidade B segue o previsto nas Diretrizes, atribuindo 100 horas a essas atividades, o que corresponde a 3% das horas totais do

curso. A instituição C apresenta 187 horas em atividades extracurriculares em pesquisa e práticas pedagógicas, o que representa 5% da carga horária total do curso de Pedagogia, estando mais destoante da prescrição legal. Não há nenhuma prescrição descrita no currículo da Universidade A com relação a essas atividades extracurriculares especificamente, mas admite como atividades de enriquecimento curricular àquelas relacionadas à pesquisa e extensão.

Cabe ressaltar, com base no Quadro 3, a importância atribuída ao Estágio pela Universidade A na medida em que distribui 15% da sua carga horária total para essa modalidade da formação. Além disso, podemos evidenciar certa preocupação com a pesquisa enquanto elemento formativo ao verificar que é a Universidade que designa maior carga horária ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo 300h. Isso ocorre tendo em vista que a pesquisa é dimensão que aparece consubstanciada no TCC nas três instituições, podendo evidenciar uma maior importância atribuída à produção do conhecimento. A maior carga horária, assim como previsto nas Diretrizes, fica por conta das atividades formativas, abarcando 85% da formação. Dentre estas há a disciplina “Prática de Formação Acadêmica”, que prevê 140h da formação, o que indica que a instituição previu a criação de componentes práticos da formação no currículo.

A Universidade B define a maior carga horária para as atividades formativas (88%). Entretanto, podemos acentuar que a maior parte da composição destas atividades é caracterizada por disciplinas, sendo elas obrigatórias, eletivas e opcionais, não havendo nenhuma disciplina voltada especificamente para a dimensão prática da formação. Presume-se que esse componente prático esteja entrelaçado no *corpus* disciplinar, conforme afirma a instituição em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Por sua vez, a Universidade C apresenta maior carga horária também direcionada para as atividades formativas, representando 87% das horas totais do curso, mas se difere da Universidade B ao prescrever a disciplina denominada “Atividade de Integração Pedagógica”, que corresponde a 240h de formação, evidenciando, assim como a Universidade A, uma preocupação voltada para o componente prático da formação do pedagogo.

Resumindo, as Universidades A e C criaram em suas matrizes componentes curriculares voltados para a dimensão prática da formação, o que vai ao encontro da filosofia. Esta embasa as novas propostas para a formação de professores, em que a prática assume centralidade nos discursos (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995). Ao contrário disso, a Universidade B não cria nenhum componente curricular voltado para

a dimensão prática da formação. A carga horária total do curso é distribuída na matriz curricular entre as disciplinas obrigatórias, opcionais e eletivas.

4.4 Os núcleos norteadores da formação

Quanto à estrutura curricular, as DCNP (BRASIL, 2006) definem, em seu artigo 6º, os núcleos que nortearão a formação do pedagogo, sendo o de Estudos básicos, o de Aprofundamento e diversificação de estudos e o de Estudos integradores. Evidenciamos, no Quadro 4, as definições dos núcleos conforme esse documento oficial, bem como excertos destas apresentadas nos projetos pedagógicos das universidades analisadas.

Quadro 4 – Os núcleos norteadores da formação, conforme DCNP (BRASIL, 2006) e Currículo Prescrito das Universidades A, B e C.

DIRETRIZ CURRICULAR	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
<p>Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:</p> <p>I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho,</p>	<p>- “O Curso de Pedagogia da U. será orientado por núcleos norteadores que perpassarão os oito períodos do Curso, debatendo e dando consistência à relação teoria-prática. Esses núcleos promovem a valorização e o reconhecimento da prática docente, a reflexão das concepções e ações que estimulam essa prática e a intervenção criadora no cotidiano escolar. [...] 1) Primeiro Núcleo norteador: Conteúdos Básicos – Conteúdos responsáveis pela <u>articulação da relação permanente da teoria com a prática, caracterizados por um conjunto de disciplinas obrigatórias</u>, pertinentes ao campo de atuação garantido pelas DCNP para a licenciatura em Pedagogia e relativos aos contextos sociais políticos, econômicos e culturais em que se insere pessoal e profissionalmente o Pedagogo; e aos contextos da Educação Básica, não escolar e de articulação das práticas educativas. 2) Segundo Núcleo Norteador: Conteúdos Específicos, de Aprofundamento e Complementação – <u>Conteúdos caracterizados por disciplinas e atividades relacionadas aos conteúdos básicos</u>, que garantem sistemática e sólida formação, por meio de aspectos renovadores [...] <u>ênfase nos estágios supervisionados</u> nas modalidades curriculares e extracurriculares, nas</p>	<p>- “O Curso de Pedagogia contemplará três núcleos articulados entre si núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores, conforme a indicação do artigo 6º da Resolução CNE/CP No. 1. De 15 de maio de 2006. Esses núcleos, no âmbito dessa proposta são articulados da seguinte forma: 1) núcleo de estudos básicos – formado por disciplinas obrigatórias pertencentes aos quatro eixos curriculares. 2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – formado por atividades eletivas, a partir dos interesses temáticos específicos, considerando os eixos integradores, os focos de estudo e/ou as dimensões do processo de formação. Grupos de pesquisa e seminários temáticos serão oferecidos. 3) núcleo de estudos integradores – as atividades ligadas à iniciação científica, serviço de tutoria, monitoria – seja ligada à prática docente, à</p>	<p>- “A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constitui-se, conforme incisos I, II e III do Art. 6º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, de: I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...] II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional prioritizadas pelo projeto pedagógico das instituições,</p>

diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006).

práticas de formação e nas atividades de natureza acadêmica e científico-cultural, como um dos espaços privilegiados de investigação, reflexão e intervenção na realidade social. 3)

Terceiro Núcleo Norteador: Conteúdos Integradores – Conteúdos que visem ao enriquecimento curricular, compreendendo a efetiva participação em atividades acadêmicas em um espectro variado, com um planejamento próprio, articulando e enriquecendo o processo de formação do educador como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de casos, visitas técnicas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, projetos de ensino, aprendizagem das novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas, poderão ser modalidades deste processo formativo” (PPP, p. 14, grifos nossos).

gestão educacional, à pesquisa ou ao estágio curricular – poderão compor esse núcleo. Seminários temáticos serão também contemplados, além de atividades acadêmicas diversas realizadas por iniciativa discente” (PPP site, p. 3, grifos do autor).

atendendo a diferentes demandas sociais [...] III- um **núcleo de estudos integradores** que propicia o enriquecimento curricular [...]” (PPP, p.21-22, grifos do autor).

Analisando a definição dos núcleos dada pelas DCNP (BRASIL, 2006), cabe ressaltar a amplitude de atividades articuladas que são previstas no Núcleo de Estudos Básicos, que se compõe de 12 itens (da letra A a L). Além da amplitude, ainda podemos inferir que as atividades previstas nesse núcleo reservam características muito próximas da racionalidade instrumental, na medida em que o texto das Diretrizes apresenta vocábulos que estão diretamente relacionados a essa racionalidade. Tais vocábulos, bem como o número de vezes que aparecem no texto são: aplicação (4); planejamento (3); utilização (2); realização (2); organização (2); diagnóstico (1); implementação (1); identificar (1); execução (1); metodologias (1); observação (1); decodificação (1); e trabalho didático com conteúdos (1) – com destaque para os termos “aplicação” e “planejamento”, que referenciam aspectos diretamente técnicos da atuação do pedagogo e que aparecem com certa relevância no texto das Diretrizes.

A interpretação desse Núcleo Básico realizada por cada Universidade (Quadro 4) apresenta aspectos relativamente diferenciados. Visando estabelecer uma análise comparativa, associamos as disciplinas obrigatórias²⁹ aos núcleos norteadores com base na definição apresentada no projeto político pedagógico das Universidades A e B.

[...] 1) **Primeiro Núcleo norteador: Conteúdos Básicos** – Conteúdos responsáveis pela articulação da relação permanente da teoria com a prática, caracterizados por um conjunto de disciplinas obrigatórias [...] (PPP, Universidade A, p.14, grifos do autor).

[...] 1) **Núcleo de estudos básicos** – formado por disciplinas obrigatórias pertencentes aos quatro eixos curriculares [...] (PPP site, Universidade B, p. 3, grifos do autor).

Conforme excertos, verificamos que as Universidades A e B direcionam todas as “disciplinas obrigatórias” para esse núcleo. No caso da Universidade C, as disciplinas-tema³⁰ são agrupadas nos núcleos definidos pelas DCNP (BRASIL, 2006), tendo, inclusive disciplinas-tema que pertencem a mais de um núcleo. A distribuição das atividades formativas conforme os núcleos pode ser verificada no Quadro 5 a seguir.

²⁹ Essas disciplinas compõem as atividades formativas descritas no Quadro 3. Elegemos as disciplinas obrigatórias para análise, tendo em vista que as optativas, opcionais e/ou eletivas não são passíveis de mensurar em termos de composição curricular, pois são escolhidas a cada semestre conforme oferta e interesse dos alunos.

³⁰ Nomenclatura utilizada pela instituição no PPP para se referir às disciplinas da matriz curricular. Adotaremos esse termo todas as vezes que nos referirmos às disciplinas da Universidade C.

Quadro 5 – Distribuição disciplinar por núcleos estruturadores da formação nos cursos de Pedagogia, conforme currículo prescrito das Universidades A, B e C

NÚCLEOS	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
<p><u>1 - BÁSICO</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação I e II; - Sociologia da Educação I e II; - Filosofia da Educação I e II; - Psicologia da Educação I e II - Antropologia e Educação I e II; - Fundamentos da Educação Infantil I e II; - Fundamentos da Educação Especial I; - Fundamentos da EJA. - Metodologia da Pesquisa. - Estatística aplicada à educação; - Avaliação em Educação; - Currículo na educação básica; - Legislação da educação básica; - Organização e Gestão da Educação Básica. - Ciências Naturais; - Geografia; - Língua portuguesa I e II; - Matemática I e II; - História; - Didática I e II; - Alfabetização e Letramento. - Português Instrumental. 	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação; - Educação e Diversidade étnico-racial; - Filosofia da Educação; - Sociologia da Educação; - Antropologia e Educação; - Psicologia da Educação I e II. - Trabalho e educação; - Avaliação e medidas educacionais; - Currículo e Organização Pedagógica; - Políticas Públicas Educacionais; - Planejamento da educação: sistema e unidades escolares; - Estatística aplicada à Educação; - Gestão e Organização dos Sistemas Escolares; - Políticas de educação para a infância; - Educação Brasileira: legislação e sistema. - Fundamentos Teórico-Metodológicos em: Alfabetização I; Português I; Matemática I; Ciências I; Geografia I; História I; Artes I; Educação Infantil I e II; EJA I. - Pesquisa I – Introdução à pesquisa educacional; - Educação <i>online</i>: reflexões e práticas; - Educação e Diversidade; - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); - Práticas Textuais I; - Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa; - Corporeidade e cultura de movimento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia e sua Multidimensionalidade I e II; - História da Educação: Educação na Formação social moderna; - História da Educação: Educação na Formação social moderna e na sociedade brasileira; - História da Educação: Bases sociais, políticas do pensamento educacional brasileiro; - Estudos Filosóficos: Sociedade e educação; - Estudos Filosóficos: Epistemologias da educação; - Estudos Filosóficos: Ética na formação do educador; - Organização social e técnica do trabalho capitalista: profissão docente; - Psicologia da Educação para a Educação Infantil; - Psicologia da Educação para os anos Iniciais do EF; - Psicologia da Educação para EJA; - Antropologia: cultura, sociedade e Educação; - Antropologia: cultura, brasileira; - Sociologia: Sociedade e Educação; - Didática: Pensamento Educacional e Processo Ensino-aprendizagem na educação; - Didática: Processos de aprendizagem na Educação infantil e nos Anos Iniciais do EF; - Didática: Planejamento e avaliação no processo pedagógico; - Avaliação Educacional: sistemas e instituições; - Estudos sobre estatística aplicada à Educação; - Organização Curricular da Ed. Básica I e II; - Organização e Funcionamento do sistema educacional: Educação Básica; - Políticas Públicas para a Educação Básica; - Introdução à Língua Brasileira de Sinais; - Organização Social e Técnica do Trabalho Docente; - Sala de Aula: espaço social, cultural e histórico; - Pesquisa em Educação (I, II, III, IV, V)*;

			<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física *; - Gestão da Escola na Educação Básica I e II *;
<u>2-</u> <u>APROFUNDAMENTO</u> <u>E DIVERSIFICAÇÃO</u>	<p>Possui o Núcleo de Integração e Aperfeiçoamento** (NIA), descrito somente na matriz curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estágio - Disciplina Prática de Formação Acadêmica - TCC - Disciplinas optativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinas Eletivas - Disciplinas Opcionais - Pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa; - Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais; - Educação e Tecnologia: Sociedade da informação e do conhecimento; - Educação e Tecnologia: Mediação tecnológica; - Educação e Tecnologia: Mídias e educação; - Educação e Tecnologia: Informática educativa; - Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física *; - Gestão Educacional*; - Atividades de Enriquecimento Curricular;
<u>3 – INTEGRADOR</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Estágio - TCC - Atividades teórico-práticas ou culturais 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa em Educação (I, II, III, IV, V)* - Prática de pesquisa – 68h (em horário extra); - Seminários de Estágio (extracurricular); - Semana Científica (extracurricular). - Práticas Pedagógicas de Formação (PPFs), que compreende: Atividade de Integração Pedagógica (AIP) Estágio Práticas Pedagógicas TCC

* Disciplinas-tema da Universidade C que pertencem a mais de um núcleo.

** Núcleo criado pela Universidade A. Associamos o NIA aos Núcleos de Aprofundamento e Integrador, dada sua descrição como núcleo de Integração e Aperfeiçoamento.

A fim de percebermos como cada instituição compreendeu o Núcleo Básico para a configuração de suas matrizes curriculares, tentamos evidenciar em cada item das DCNP (BRASIL, 2006), o conhecimento básico necessário para o cumprimento das atividades previstas neste núcleo. Sendo assim, os trechos sublinhados se relacionam aos conhecimentos básicos necessários para o desenvolvimento de cada atividade prevista. Essa análise foi organizada no Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Conhecimentos básicos associados às atividades previstas no núcleo básico das DCNP	
ATIVIDADES PREVISTAS DCNP	CONHECIMENTO BÁSICO
a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de <u>diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia</u> , que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;	Fundamentos da Educação
b) aplicação de princípios da <u>gestão democrática</u> em espaços escolares e não escolares;	Gestão
c) <u>observação, análise, planejamento, implementação e avaliação</u> de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;	Gestão
d) utilização de <u>conhecimento multidimensional</u> sobre o ser humano, em <u>situações de aprendizagem</u> ;	Fundamentos da Educação e Metodologias
e) aplicação, em práticas educativas, de <u>conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial</u> ;	Psicologia, Antropologia – criança, adolescente e jovens e adultos
f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de <u>identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições</u> e de considerá-lo nos <u>planos pedagógico e de ensino-aprendizagem</u> , no planejamento e na realização de atividades educativas;	Sociologia e Didática
g) <u>planejamento, execução e avaliação de experiências</u> que considerem o <u>contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro</u> , particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à <u>formação de professores</u> e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;	Sistema educacional Brasileiro e Formação de professores (profissão docente).
h) estudo da <u>Didática, de teorias e metodologias pedagógicas</u> , de processos de organização do trabalho docente;	Didática e Metodologias
i) <u>decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças</u> , além do trabalho didático com <u>conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização</u> , relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;	Metodologias Educação Infantil e Ensino Fundamental
j) estudo das relações entre <u>educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade</u> , entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;	Formação social, Trabalho, Diversidade cultural
k) atenção às questões atinentes à <u>ética, à estética e à ludicidade</u> , no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o <u>saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa</u> ;	Ética, Formação humana, Pesquisa.
l) <u>estudo, aplicação e avaliação dos textos legais</u> relativos à organização da educação nacional;	Legislação Educacional

Conforme podemos verificar nos Quadros 5 e 6, as atividades sugeridas pelas DCNP (BRASIL, 2006) para comporem o Núcleo Básico abarcam conhecimentos que vão desde as dimensões metodológicas da formação – que aparecem em quatro atividades do Núcleo Básico – até dimensões mais críticas e contextuais, relativas à ética, à formação humana, às discussões sobre trabalho. Esse fato pressupõe a configuração de um currículo diversificado e abrangente, dado o caráter amplo da formação preconizada por essa legislação. Sendo assim, cabe verificar como as matrizes curriculares das universidades analisadas são configuradas a partir da definição dos núcleos norteadores da formação do pedagogo.

Percebemos, pelos nomes atribuídos às disciplinas obrigatórias (Quadro 5), que a Universidade A é a que menos absorve as deliberações das Diretrizes em termos de conhecimentos básicos para as atividades elencadas no Núcleo Básico. A matriz curricular apresenta disciplinas voltadas para os conhecimentos básicos em “fundamentos da educação”, “gestão”, “metodologias”, “didática”, “legislação educacional”, “sociologia”, mas não designa disciplina especificamente voltada para os conhecimentos relacionados ao “sistema educacional”, “formação de professores” e “ética na formação do educador”, “pesquisa”. Além disso, não subdivide as disciplinas de Psicologia da Educação e nem as Metodologias Pedagógicas conforme os níveis de atuação do professor previstos nas Diretrizes (Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos - EJA). Apresenta disciplina relacionada à Educação Infantil e EJA no campo dos Fundamentos, o que pressupõe um trabalho mais voltado para dimensões teóricas da aprendizagem. Outra característica discrepante da matriz curricular da Universidade A em relação às DCNP (BRASIL, 2006) é que nas disciplinas de “conteúdos e métodos” não são abordados todos os conteúdos relativos ao ensino fundamental, faltando “Artes” e “Educação Física”.

Por outro lado, conforme análise dos nomes das disciplinas obrigatórias (Quadro 5), verificamos que a composição disciplinar da matriz das Universidades B e C abarca todos os conhecimentos associados às atividades previstas pelas DCNP (BRASIL, 2006), a saber: Fundamentos da Educação; Gestão; Psicologia; Antropologia; Sociologia; Didática; Sistema educacional Brasileiro; Formação de professores (profissão docente); Metodologias Educação Infantil e Ensino Fundamental; Trabalho; Diversidade cultural; Ética; Formação humana; Pesquisa; e Legislação Educacional. Além disso, trazem uma ampliação destes em que a Universidade B apresenta disciplinas relacionadas com temas contemplados pelos PCNs, como tecnologias na

educação, corpo e movimento; e a Universidade C apresenta disciplinas relacionadas com as múltiplas dimensões da Pedagogia e a Sala de aula como espaço social, cultural e histórico. Ainda, essas duas instituições (B e C), respectivamente, subdividem as disciplinas voltadas para as Metodologias e as de Psicologia nos níveis de atuação do professor (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA), conforme orientação das Diretrizes Nacionais. Outro aspecto que merece ser destacado com relação à composição das disciplinas de “conteúdos e métodos” é que as Universidades B e C apresentam todos os componentes curriculares do ensino fundamental, incluindo Artes e Educação Física, estando também em consonância com a diretriz legal. Além deste, merece igualmente destaque o fato de a Universidade B não conter a disciplina “Didática” na composição de sua matriz, o que implica que esse aspecto da formação deverá ser trabalhado no conjunto disciplinar que compõem o eixo Didático.

Portanto, com base nessas considerações preliminares a partir dos nomes das disciplinas que compõem o Núcleo Básico (Quadro 5), há indicadores de que a Universidade A é a que apresenta aspectos mais díspares com relação à Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006) em termos de composição da matriz curricular do curso de Pedagogia, o que supõe uma matriz curricular mais tradicional, resguardada dos preceitos deste documento legal. Contrariamente, as Universidades B e C configuram suas matrizes curriculares abarcando totalmente os preceitos das DCNP (BRASIL, 2006) e ainda ampliam o rol de conhecimentos básicos nas atividades previstas, como evidenciam os títulos das disciplinas obrigatórias do Núcleo Básico.

Em se tratando do segundo Núcleo, o de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, as Diretrizes Curriculares definem que se trata de estudos “[...] voltados para as áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições” (BRASIL, 2006, p. 4). Sendo assim, pressupõe-se que, as atividades/disciplinas relacionadas a esse núcleo se caracterizam como caráter específico e de interesse na proposta curricular das Universidades no que concerne à formação do pedagogo. A partir dessa inferência, cabe verificar qual composição curricular é prevista em cada Universidade para esse Núcleo. O Quadro 5 exibido anteriormente explicita essa composição. A Universidade A une o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e o Núcleo Integrador com a criação do Núcleo de Integração e Aperfeiçoamento (NIA), englobando neste as demais atividades da formação, a saber:

disciplinas optativas³¹, o Trabalho de Conclusão de Curso, a disciplina Prática de Formação Acadêmica e o Estágio. Conforme designação da Universidade B, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos é “[...] formado por **atividades eletivas**, a partir dos interesses temáticos específicos, considerando os eixos integradores, os focos de estudo e/ou as dimensões do processo de formação. Grupos de pesquisa e seminários temáticos serão oferecidos” (PPP *site*, Universidade B, p. 3, grifos nossos). Sendo assim, associamos a esse núcleo as disciplinas eletivas e opcionais do currículo, não podendo ser definidas por nomes pelo fato de serem variáveis no mesmo, tendo em vista que depende das escolhas por parte dos alunos e da disponibilidade de oferta a cada semestre. A Universidade C, por sua vez, distribui especificamente as disciplinas e atividades que compõem esse núcleo, sendo disciplinas voltadas para os conteúdos e metodologias do ensino; educação inclusiva; tecnologia educacional; gestão educacional; e atividades extras de enriquecimento curricular.

Tomando como base o caráter específico e de interesse prioritário que perpassa a composição do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, podemos inferir que neste aparece com mais intensidade a autonomia pedagógica concedida às instituições de formação para estruturarem os currículos dos cursos de Pedagogia. A hipótese que consideramos é que nessa parte específica do currículo prescrito poderemos visualizar o interesse específico de cada Universidade.

Sendo assim, a Universidade A atribui importância ao núcleo de aprofundamento de estudos da mesma forma que o núcleo de integração na medida em que cria o NIA, englobando nele as atividades consideradas prioritárias, a saber: estágio supervisionado (em educação infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Organização/Gestão da educação básica); disciplina prática de formação acadêmica; TCC; e disciplinas optativas. Percebe-se, portanto, uma preocupação acentuada com aspectos da formação mais voltados para o contexto prático de atuação do pedagogo, como é o caso do estágio e da disciplina Prática de Formação Acadêmica (PFA). A pesquisa também aparece, mediante TCC, como interesse específico dessa instituição.

³¹ Não definimos os nomes dessas disciplinas para análise no Quadro 2 pelo fato de não conseguirmos mensurar sua recorrência na matriz curricular do curso de Pedagogia, pois sua escolha depende do interesse dos alunos e da disponibilidade de oferta a cada semestre.

A Universidade B atribui especialmente ao conjunto disciplinar eletivo e opcional seu interesse específico, sendo este perpassado pela dimensão da pesquisa na formação, na possibilidade da oferta de grupos de pesquisa.

Por fim, a Universidade C apresenta, enquanto interesse prioritário, a maior quantidade de disciplinas voltadas para a docência no âmbito do processo ensino-aprendizagem, sendo composto de: conteúdos e metodologias; Tecnologia educacional; e Educação inclusiva. Além destas, temos a gestão e as atividades de enriquecimento curricular como um dos interesses desta Universidade.

Em se tratando do terceiro núcleo previsto pelas DCNP (BRASIL, 2006), o de Estudos Integradores, essa legislação afirma que se trata de um núcleo que compreende atividades de enriquecimento curricular, podendo ser por meio de seminários, iniciação científica, monitorias, extensão, atividades práticas nas mais diferentes áreas do campo educacional e atividades de comunicação e expressão cultural. Portanto, percebemos um espectro variado de atividades que visam à integração curricular.

A criação do NIA pela Universidade A indica que essa instituição engloba as mesmas atividades para os núcleos de Aprofundamento e Integrador, sendo estas o “Estágio”, a disciplina “PFA”, o “TCC” e as disciplinas optativas. Reiteramos a inferência anterior de que a preocupação dessa instituição A direciona-se para as atividades práticas da formação, sendo vistas também como conteúdos integradores da formação. A Universidade B especifica como atividades integradoras o “Estágio”, o “TCC” e as “atividades teórico-práticas ou culturais”. Sendo previstas na composição do Núcleo de Estudos Integradores da Universidade C temos a disciplina “Pesquisa em Educação”; o “TCC”; o “Estágio”; “Atividade de Integração Pedagógica” e as atividades extracurriculares de “Prática de pesquisa”, “Seminários de Estágio”, “Semana Científica” e “Práticas Pedagógicas”.

Verificamos que a composição do Núcleo de Estudos Integradores das três Universidades analisadas condiz com a prescrição oficial das DCNP (BRASIL, 2006), que preveem atividades práticas voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, sendo estas: Estágio, TCC e disciplinas de práticas da formação. Merece destaque para as variadas atividades de integração pedagógica que compõem a matriz curricular da Universidade C, na medida em que prevê atividades curriculares e extracurriculares relacionadas ao ensino (estágio, seminários de estágio), à pesquisa (TCC, prática de pesquisa, semana científica) e ao contexto prático de atuação (práticas pedagógicas e atividade de integração pedagógica).

4.5 A distribuição disciplinar por eixos da formação

As DCNP (BRASIL, 2006) não dispõem diretamente sobre a divisão disciplinar dos currículos conforme eixos. Segundo o percurso histórico dos cursos de Pedagogia delimitado na revisão de literatura desta pesquisa, evidenciamos que os currículos destes cursos configurados anteriormente à reformulação curricular proposta pelas atuais Diretrizes eram compostos de dois blocos distintos: o de fundamentos e o das habilitações específicas. Um dos argumentos que girou em torno da promulgação dessa legislação é pautado nessa característica: romper com a dicotomização dos blocos de formação, conforme argumentam Aguiar e Sheibe (1999) sobre a dicotomia instaurada na estrutura do currículo dos cursos de Pedagogia a partir da lei nº. 5540/1968 entre o bloco das disciplinas de fundamentos da educação e o das disciplinas voltadas para as habilitações.

Nas Universidades A e B, as disciplinas obrigatórias, além de serem alocadas todas no Núcleo Básico, são subdivididas de acordo com eixos da formação que estão diretamente associados com o foco da formação. Na Universidade A, as disciplinas se distribuem na matriz curricular conforme os eixos: fundamentos, Didático e Gestão. A Universidade B distribui suas disciplinas conforme os eixos: fundamentos, Gestão Educacional, Saberes escolares e eixo transversal. O Quadro 7 a seguir explicita a distribuição das disciplinas obrigatórias das Universidades A e B conforme eixos da formação do pedagogo. Referimo-nos às disciplinas obrigatórias, tendo em vista que as optativas, eletivas, ou opcionais não podem ser mensuradas na matriz curricular conforme eixos específicos, uma vez que elas abarcam os três eixos da formação e suas escolhas dependem do interesse dos alunos e da oferta por semestre, o que certamente terá variação na dinâmica do currículo de formação.

A Universidade C possui uma peculiaridade com relação às outras duas. Ao distribuir suas disciplinas-tema (e todas são obrigatórias) não faz com base nos eixos e sim conforme os núcleos designados nas DCNP (BRASIL, 2006). Portanto, é a instituição que mais se adéqua à configuração curricular proposta por esse documento legal. Dada essa característica peculiar, no Quadro 7, bem como nos Gráficos 1, 2 e 3, não consta a divisão disciplinar da Universidade C conforme eixos da formação; por isso, a distribuição das disciplinas desta instituição conforme os núcleos da formação já foi explicitada no Quadro 5.

Quadro 7 – Distribuição curricular das disciplinas das Universidades A e B conforme eixos da formação

EIXOS	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B
FUNDAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação I e II (120h); - Sociologia da Educação I e II (120h); - Filosofia da Educação I e II (120h); - Psicologia da Educação I e II (120h); - Antropologia e Educação I e II (120h); - Fundamentos da Educação Infantil I e II (120h); - Fundamentos da Educação Especial I (60h); - Fundamentos da EJA (60h); - Metodologia da Pesquisa (60h). 	<ul style="list-style-type: none"> - História da Educação (60h); - Educação e Diversidade étnico-racial (60h); - Filosofia da Educação (60h); - Sociologia da Educação (60h); - Antropologia e Educação (60h); - Psicologia da Educação I e II (120h).
CH. FUNDAMENTOS	900 horas (48,4%)	420 horas (21,2%)
DIDÁTICO /SABERES ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> - Ciências Naturais (60h); - Geografia (60h); - Língua portuguesa I e II (120h); - Matemática I e II (120h); - História (60h); - Didática I e II (120h); - Alfabetização e Letramento (60h); - Português Instrumental (60h). 	Fundamentos Teórico-Metodológicos em: <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização I (60h); - Português I (60h); - Matemática I (60h); - Ciências I (60h); - Geografia I (60h); - História I (60h); - Artes I (60h); - Educação Infantil I e II (120h); - EJA I (60h).
CH. DIDÁTICO	660 horas (35,5%)	600 horas (30,3%)
GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Estatística aplicada à educação (60h); - Avaliação em Educação (60h); - Currículo na educação básica (60h); - Legislação da educação básica (60h); - Organização e Gestão da Educação Básica (60h). 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho e educação (60h); - Avaliação e medidas educacionais (60h); - Currículo e Organização Pedagógica (60h); - Políticas Públicas Educacionais (60h); - Planejamento da educação: sistema e unidades escolares (60h); - Estatística aplicada à Educação (60h); - Gestão e Organização dos Sistemas Escolares (60h); - Políticas de educação para a infância (60h); - Educação Brasileira: legislação e sistema (60h).
C.H. GESTÃO	300 horas (16,1%)	540 horas (27,3%)
TRANSVERSAL	_____	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa I e II (120h); - Educação <i>online</i>: reflexões e práticas (60h); - Práticas Textuais I (60h); - Corporeidade e cultura de movimento (60h); - Educação e Diversidade (60h); - LIBRAS (60h);
C.H. TRANSVERSAL	0	420 horas (21,2%)
C.H. TOTAL DISC. OBRIGATÓRIAS (Núcleo Básico)	1860 HORAS	1980 HORAS

Para melhor visualização das porcentagens destinadas a cada eixo da formação nos currículos prescritos para os Cursos de Pedagogia das Universidades A e B, construímos o Gráfico 1.

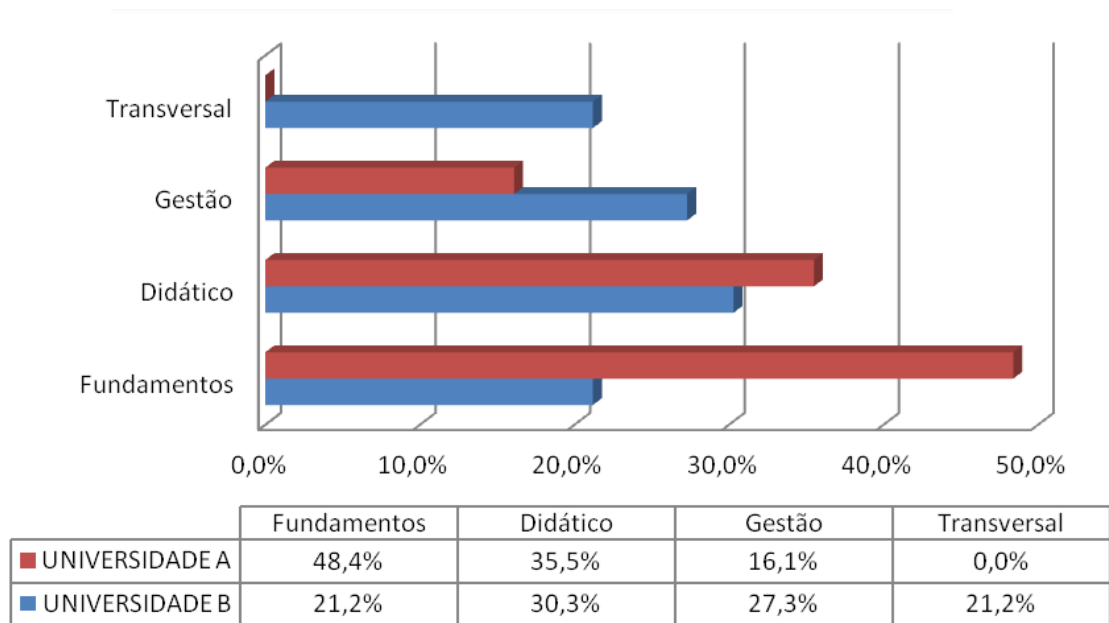


Gráfico 1 – Disciplinas obrigatórias da matriz curricular das Universidades A e B, por eixo de formação

Com relação à formação do pedagogo direcionada pelas disciplinas obrigatórias a partir dos eixos, observamos que as disciplinas relacionadas ao eixo de Fundamentos possui maior percentual na Universidade A (48,4%) do que na Universidade B (21,2%). Essa diferença de percentual pode ser justificada por causa da ênfase atribuída pela Universidade B para o eixo da Gestão (27,3%) e a definição de um quarto eixo: o transversal (21,2%). Com isso, aumenta a probabilidade da distribuição disciplinar ficar mais equilibrada, como podemos visualizar no Gráfico 1. O eixo Didático é relativamente equilibrado nas duas Universidades, sendo 35,5% para a Universidade A e 30,3% para a B, o que demonstra certa semelhança entre as duas propostas de configuração curricular, evidenciando uma considerável preocupação com a dimensão didática da formação. Além disso, demonstra esforço em equilibrar esse eixo na formação como uma possível superação da epistemologia técnica, em que o saber das ciências eruditas (fundamentos) se sobressaía em detrimento da prática. Outra similitude verificada na composição curricular conforme os eixos da formação é a proximidade das nomenclaturas das disciplinas, principalmente no eixo de Fundamentos e Didático, com exceção para a Universidade B nesse último, em que não há previsão da disciplina

“Didática”. A partir dessas similitudes, cabe ressaltar a proximidade contextual dessas instituições por ambas serem universidades federais reconhecidas e experientes no cenário mineiro e brasileiro.

Dentre as peculiaridades observadas temos que a Universidade B possui mais disciplinas para o eixo da Gestão. Sendo o currículo uma construção histórica, social (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2010), podemos deduzir que, nesse aspecto peculiar, o currículo da Universidade B provavelmente sofre influência direta do CAEd existente nessa instituição, e que é considerado centro de referência nacional no campo da Gestão Educacional³². Ainda os nomes atribuídos às disciplinas obrigatórias podem indicar que a matriz curricular da Universidade B tende a ser mais diversificada do que a da Universidade A pelo fato de prescrever disciplinas voltadas para “educação online”, “corporeidade, cultura e movimento”, “educação e diversidade”, “políticas de educação”, e “trabalho e educação”. A matriz da Universidade A, por sua vez, evidencia nomes das disciplinas relacionados a aspectos mais tradicionais da formação ao atribuir maior percentual às disciplinas de “Fundamentos da Educação”.

Acreditamos que a definição e distribuição das disciplinas conforme os eixos da formação realizada pelas Universidades A e B estão em consonância com a prescrição das DCNP (BRASIL, 2006), que estabelece como foco da formação do pedagogo, a docência, perpassada pela gestão e pesquisa. Contudo, deduzimos que essa divisão em eixos podem representar resquícios da antiga organização curricular dos cursos de Pedagogia, na medida em que prevê a formação em “Fundamentos”, “Didática” e “Gestão”, sendo essa última equivalente às “habilitações”. Corroborando a essa afirmativa, temos o próprio texto das Diretrizes Curriculares, afirmando que as atividades docentes compreendem coordenação, planejamento, organização, sistematização, dentre outras habilidades relacionadas com esse campo de atuação do pedagogo.

A Universidade C, como dito anteriormente, não distribui as disciplinas com base nos eixos da formação, mas com base nos núcleos. Torna-se importante evidenciar nesse momento da análise que as disciplinas referentes aos “conteúdos e metodologias” dessa Universidade estão associadas ao Núcleo Básico e ao de Aprofundamento, o que evidencia certa preocupação em referendar tais componentes da formação enquanto conteúdos básicos e conteúdos de interesse profissional específico da instituição.

³² Essa informação foi retirada do site da Universidade B no momento em que a pesquisadora estava buscando o contexto institucional, por isso não está referenciada no projeto político pedagógico do curso.

Podemos deduzir que a composição curricular dos cursos de Pedagogia dessa Universidade traz a docência – voltada para o processo ensino-aprendizagem – como preocupação central do currículo, ao mesmo tempo em que representa os conhecimentos básicos da formação do pedagogo. Esse caráter diferenciador das outras Universidades pode estar associado ao contexto histórico do curso de Pedagogia nessa instituição, tendo surgido a partir do IEMG, que possuía a Escola de Aperfeiçoamento, cuja principal finalidade era a preparação de docentes (PPP, Universidade C).

A análise da distribuição curricular torna-se interessante por outro aspecto, na medida em que permite visualizar como as disciplinas são dispostas ao longo da matriz curricular do curso de Pedagogia. Os Gráficos 2 e 3, a seguir, trazem um comparativo que permite verificar a distribuição das disciplinas obrigatórias na matriz curricular das Universidades A e B, conforme períodos da formação (8 semestres), considerando cada eixo de formação (Fundamentos; Didático/Saberes Escolares; Gestão e Transversal). Cabe ressaltar que não foram mensurados nessa análise os Estágios e o TCC. Esses componentes são significativos para a formação do pedagogo, tendo em vista a possibilidade de imersão no contexto de trabalho e de investigação acadêmica, mas não foram considerados nas análises específicas desta seção, dadas as oscilações que essas atividades podem apresentar na proposta curricular. O estágio na Universidade B, por exemplo, é previsto em horário extracurricular, não sendo possível encaixá-lo em nenhum período, pois há a possibilidade de os alunos cursarem o estágio durante ou no final do curso. O TCC sempre é dado ao final do curso como atividade de sistematização acadêmica. Sendo assim, as análises desta seção são feitas com base nas disciplinas obrigatórias do Núcleo Básico da Formação.

Além disso, apresentamos somente os gráficos relativos às Universidades A e B, pois a C não distribui as disciplinas em eixos da formação, conforme explicitado anteriormente. No caso dessa Universidade em específico, a relação entre disciplinas “teóricas e práticas” será problematizada na seção seguinte em que discutiremos os componentes práticos da formação e a relação teoria-prática.

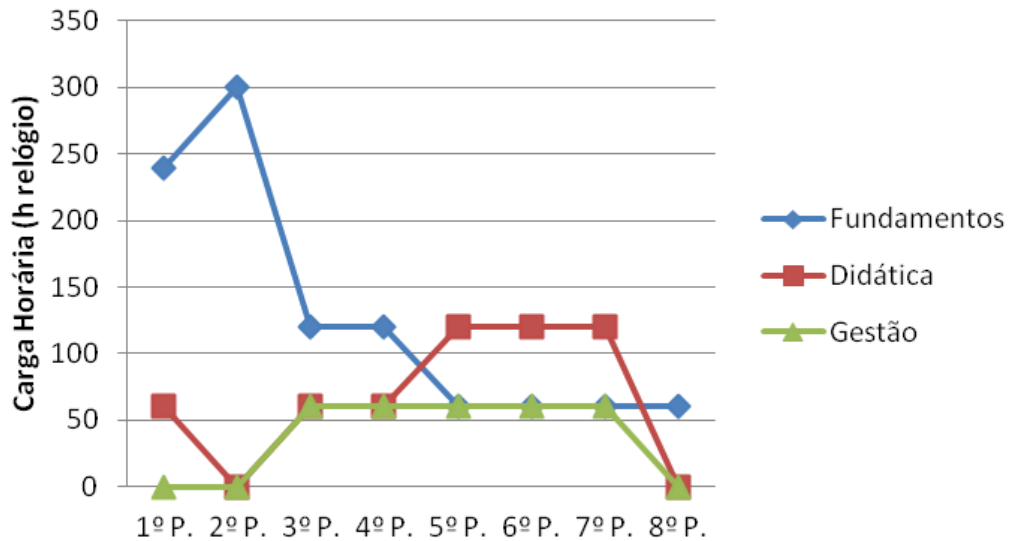


Gráfico 2 – Distribuição das disciplinas obrigatórias da Universidade A conforme períodos da formação

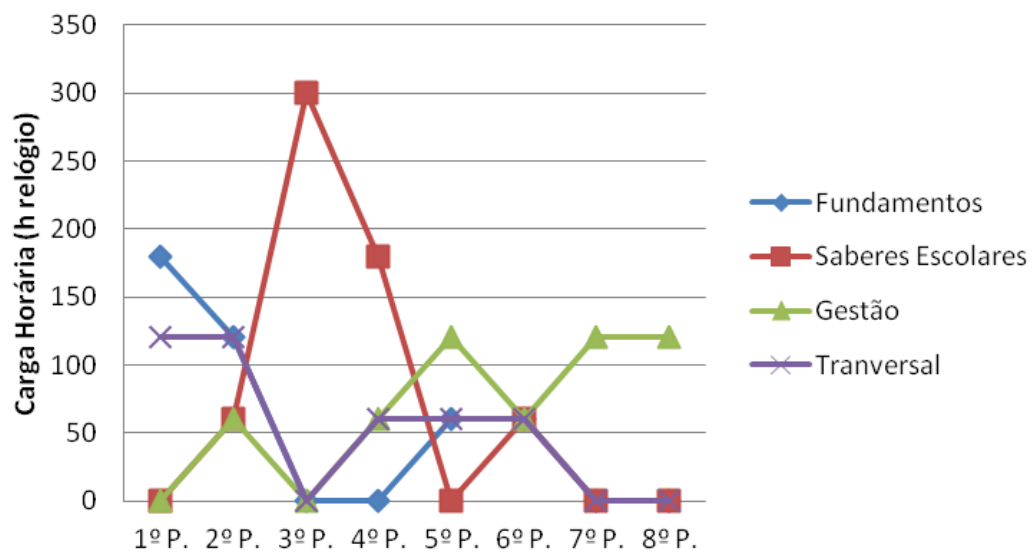


Gráfico 3 – Distribuição das disciplinas obrigatórias da Universidade B conforme períodos da formação

Com base na interpretação dos Gráficos 2 e 3 que retratam a distribuição dos conteúdos na matriz curricular por eixos de formação, ressaltamos que o eixo “Fundamentos” aparece em alta proporção no início do curso de Pedagogia das duas Universidades. Quanto ao eixo “Didático” da formação, percebemos uma tentativa das instituições em trazê-lo mais para o início do curso. Esse aspecto evidenciado é interessante, haja vista a tentativa das instituições de configuração de um currículo permeado por outra racionalidade, que busque a complementaridade entre os eixos da

formação ao longo de todo o curso. Na Universidade A os referidos eixos se aproximam mais desde o 3º período, sendo mais discrepante somente no início da matriz curricular. Na composição da matriz curricular da Universidade B verificamos que os eixos “Fundamentos” e “Saberes Escolares” são polos discrepantes ao longo do início do curso, se aproximando somente a partir do 6º período.

Na tentativa de estabelecer um comparativo entre a distribuição das disciplinas na matriz curricular por períodos conforme os eixos da formação podemos inferir, pela dispersão das linhas dos Gráficos 2 e 3, que a instituição A apresenta distribuição disciplinar relativamente mais constante, ao passo que a matriz da Universidade B se apresenta como a mais inconstante, mantendo certo equilíbrio somente no eixo “Gestão”. Esse relativo equilíbrio indica o esforço das instituições em manter a ideia de complementaridade entre as racionalidades técnica e prática (ZEICHNER, 1995), que visa equilibrar, ao longo do curso de Pedagogia, conhecimentos relacionados aos eixos que abarcam a formação do pedagogo, sendo: fundamentos, didática e gestão. A preocupação da Universidade B em manter certo equilíbrio deste último eixo pode estar associada à herança contextual da instituição com o eixo da gestão³³, estando mais consolidados os conhecimentos para as configurações curriculares desse campo específico.

4.6 A definição de docência

Com base nas considerações iniciais dessa seção, organizamos as unidades de registro relativas à definição de docência no Quadro 8, que traz um comparativo entre as DCNP (BRASIL, 2006) e as propostas de formação prescritas pelas Universidades A, B e C analisadas.

³³ Pertencente à Faculdade de Educação, a instituição conta com o CAEd, firmado como referência no campo da Gestão Educacional.

Quadro 8 – Definição de docência nas Diretrizes Curriculares (2006) e nos Currículos Prescritos das Universidades A, B e C

DIRETRIZ CURRICULAR	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
<p>- “[...] a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais” (BRASIL, 2005, p. 7).</p> <p>- Art. 2º § 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, 2006).</p> <p>- Art. 4º - § único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).</p>	<p>- “Assim, a proposta de reestruturação curricular tem como ponto de partida a necessidade de aproximar a organização do Curso às demandas de nosso alunado, sem se esquecer de que a ênfase do Curso está centrada na concepção da docência em sentido amplo, conforme dispõe o parágrafo 1º do Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: § 1º <i>Compreende-se a docência como ação [...]</i>” (PPP, p. 4, grifos do autor).</p> <p>- “[...] prevalece a concepção na qual o docente saiba atuar de forma a compreender a sala de aula, a instituição escolar e, como consequência, reinventar a prática pedagógica no contexto do trabalho coletivo, sem esquecer da ênfase à inclusão, à diversidade, à cultura, ao ensino, à pesquisa e à atividade de gestão educacional [...]” (PPP, p. 5).</p> <p>- O PPP do curso de Pedagogia “licencia o profissional da educação para a docência, dando ênfase à pesquisa e à gestão, por entendê-la e compreendê-la como processo essencial e integrante do cotidiano escolar, mobilizadora na abertura de espaços para a reestruturação do poder de decisão; a coordenação do trabalho pedagógico; e as relações interinstitucionais que delimitam o campo educativo (esforço de síntese de conhecimentos como de articulação de práticas, buscando unificar o modo de produção de conhecimento e as estratégias de ação, tendo como meta a inclusão social)” (PPP, p. 9).</p>	<p>- No que diz respeito à formação para a docência, a Universidade a prevê num tópico específico, em que: “além de um conjunto das atividades no currículo, no eixo saberes escolares são destacadas disciplinas que focalizam aspectos teóricos e metodológicos dessa formação.” (PPP site, p. 4).</p> <p>- “No que se refere à docência, o pedagogo tem sua atuação voltada para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos também devem constituir um foco de sua atuação. Nesse contexto torna-se necessário um esforço de conjugação contínua entre a busca de um conhecimento profundo dos conteúdos básicos e das metodologias que tornam possível a transformação desses conteúdos em <i>saberes escolares</i>” (PPP, site, p. 5, grifos do autor).</p> <p>- “Com base na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, pode-se dizer que a base da Pedagogia é a docência, porém não se reduz o trabalho do Pedagogo ao da sala de aula” (PPP arquivo, p. 5).</p>	<p>- A definição de docência não está concebida literalmente na Proposta Pedagógica da Universidade, mas configura-se como um dos grandes eixos da formação, sendo Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do EF.</p> <p>- “A FaE/CBH/U. constituiu-se a partir do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais e acumula um percurso histórico de trabalhos na educação que tem reconhecida importância em Minas Gerais e no Brasil. A formação de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental garante continuidade em sua trajetória histórica, sempre voltada para a educação básica e a formação de educadores. Um projeto de formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a perfeita continuação da responsabilidade histórica de que a Faculdade não pode se abdicar” (PPP, p. 20).</p> <p>- “A formação para a Docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do EF, mediatizada pela Gestão de Processos educativos possibilitará visão ampla e global da escola e dos sistemas educacionais” (PPP, p. 21).</p>

Sobre a definição de docência podemos inferir, mediante os excertos do Quadro 8, que as Universidades A e B assumem a amplitude preconizada pelas DCNP (BRASIL, 2006), abarcando as dimensões do pedagógico de um modo mais amplo, da gestão e da pesquisa, sendo o professor visto como gestor, pesquisador e produtor de conhecimentos educacionais.

[...] a ênfase do Curso está centrada na concepção da docência em sentido amplo, conforme dispõe o parágrafo 1º do Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: § 1º *Compreende-se a docência como ação [...]* (PPP, Universidade A, p. 4, grifos do autor).

Com base na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, pode-se dizer que a base da Pedagogia é a docência, porém não se reduz o trabalho do Pedagogo ao da sala de aula (PPP arquivo, Universidade B, p. 5).

A definição explícita sobre a docência não aparece no PPP da Universidade C, mas essa instituição afirma que “[...] a formação para a Docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do EF, mediatizada pela Gestão de Processos educativos possibilitará visão ampla e global da escola e dos sistemas educacionais” (PPP, p. 21). Isso evidencia que ela também abarca a amplitude da docência, assim como prevê as DCNP (BRASIL, 2006). Contudo, cabe ressaltar que a Universidade C apresenta uma peculiaridade em relação às outras duas instituições, pois deixa evidente a relação da docência com o processo ensino-aprendizagem. Essa característica peculiar advém do contexto histórico da instituição, que é atrelado ao IEMG, voltado especialmente à formação de professores para atuar no processo ensino-aprendizagem. O trecho a seguir confirma nossa hipótese sobre a estrutura do curso de Pedagogia nessa Universidade, apresentada na seção anterior.

A FaE/CBH/U constituiu-se a partir do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais e acumula um percurso histórico de trabalhos na educação que tem reconhecida importância em Minas Gerais e no Brasil. **A formação de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental garante continuidade em sua trajetória histórica, sempre voltada para a educação básica e a formação de educadores.** Um projeto de formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a perfeita continuação da responsabilidade histórica de que a Faculdade não pode se abdicar (PPP, Universidade C, p. 20-21, grifos nossos).

Como vimos, a definição de docência permeada pelas DCNP (BRASIL, 2006) está associada a uma visão ampla, a uma acepção alargada desse campo profissional.

Esse alargamento é fator preocupante relatado por Triches (2010) ao analisar a produção de um consenso em torno da formação de professores no país presente nos documentos oficiais³⁴, a partir das concepções de organismos multilaterais. Sobre o alargamento na definição de docência ainda cabe refletir, com base em Kuenzer e Rodrigues (2007), sobre a concepção de “ação docente” que perpassa as definições propostas nos documentos oficiais e nos currículos prescritos das universidades analisadas. As autoras chamam a atenção para o alargamento dessa concepção, que

[...] passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares, assumindo tal amplitude que resultou descaracterizada (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 41).

Tal amplitude relacionada à concepção de docência na formação do pedagogo recai diretamente na identidade do curso de Pedagogia, que permanece imprecisa e confusa, pois se admite que o cerne de formação é a docência, mas agrega nesta vasta possibilidade de atribuições profissionais. A análise dessas atribuições profissionais destinadas aos licenciados em Pedagogia será feita na seção seguinte.

4.7 O perfil profissional do egresso

Para a constituição do perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, devemos considerar as atribuições profissionais. A definição de docência nos evidencia uma parte dessa constituição, mas os atributos profissionais exigidos na formação em cursos de Pedagogia é que complementa a configuração do perfil profissional. Nesse sentido, torna-se imprescindível a compreensão dessas atribuições profissionais dos egressos do referido curso. Considerando as DCNP (BRASIL, 2006) e os currículos das Universidades A, B e C analisadas, o Quadro 9 retrata as prescrições relativas a tais atribuições.

³⁴ Dentre esses documentos a análise é direcionada para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, promulgadas em 2006, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Quadro 9 – O perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, conforme Diretrizes Curriculares (2006) e Currículo Prescrito das Universidades A, B e C

DIRETRIZ CURRICULAR	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
<p>Ressalva do conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone ao parecer 5/2005 – “não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o pedagogo o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer” (BRASIL, 2005, p.18).</p> <p>- Art. 4º- O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).</p> <p>- Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-</p>	<p>- “[...] licencia o profissional da educação para a docência dando ênfase à pesquisa, à gestão, por entendê-la e compreendê-la como processo essencial e integrante do cotidiano escolar, mobilizadora da abertura de espaços para a reestruturação do poder de decisão; a coordenação do trabalho pedagógico; e as relações interinstitucionais que delimitam o campo educativo (esforço de síntese de conhecimentos como de articulação de práticas, buscando unificar o modo de produção de conhecimento e as estratégias de ação, tendo como meta a inclusão social)” (PPP, p. 9).</p> <p>“Entre outras competências, atitudes e habilidades, o egresso do Curso de Pedagogia, deverá</p>	<p>- “Compreende-se que o trabalho do pedagogo é marcado por uma pluralidade de conhecimentos cuja ação que dele se desdobra também precisa ser transdisciplinar [...] Espera-se que o profissional do curso de Pedagogia seja capaz de trabalhar a partir de princípios éticos e democráticos, zelando pela educação de crianças, jovens e adultos, atuando também junto a outros profissionais da educação dentro do processo de gestão educacional” (PPP arquivo, p.6).</p> <p>“Em consonância com os debates ocorridos sobre a Pedagogia, tendo como referência as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, entende-se que o profissional, Licenciado em Pedagogia poderá atuar em espaços escolares e não escolares, desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional a partir dos princípios da gestão democrática sempre observando, respeitando e valorizando a diversidade humana. [...] O pedagogo tem a função de atuar no sentido de prover as condições básicas para o desenvolvimento adequado das atividades educacionais no interior dos ambientes escolares e não escolares, buscando as condições de trabalho mais adequadas e necessárias ao bom desenvolvimento do processo educacional. No âmbito da gestão educacional, cabe ao pedagogo a coordenação de trabalhos desenvolvidos nos espaços educacionais [...] incluindo atividades relacionadas ao planejamento, construção e avaliação de propostas pedagógicas [...] No que se refere à docência,</p>	<p>“Segundo a Resolução CNE/CP 01/2006 (artigos 4º e 5º), o pedagogo deve ser preparado na perspectiva de ser capacitado para: *exercer atividades de ensino na Educação Básica nas modalidades da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, previstas pelo sistema. *desenvolver com competência técnico-científico-pedagógica os conteúdos disciplinares das áreas do currículo escolar e as respectivas didáticas e metodologias, com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino; * valer-se dos conhecimentos das ciências humanas e sociais, bem como dos conhecimentos das ciências da natureza e das tecnologias, como referências e instrumentos para o ensino formal e nas situações educativas em geral; * estabelecer um diálogo entre a sua área de atuação e as demais áreas do conhecimento [...].</p>

pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006).

estar apto a, conforme dispõe o **Artigo 5º** da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006: *I – atuar com ética e compromisso com vistas [...]*” (PPP, p. 11, grifos do autor).

o pedagogo tem sua atuação voltada para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos também devem constituir um foco de sua atuação. [...] Cabe também ao pedagogo, investigar questões educacionais, produzir e difundir o conhecimento construído” (PPP *site*, p. 4, grifos do autor).

- “O profissional do curso de Pedagogia deverá ser capacitado para trabalhar: - em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Gestão escolar – lidando portanto com crianças, jovens e adultos e profissionais da educação, num trabalho cooperativo; - de forma interdisciplinar, primando pela postura investigativa que faz de cada desafio e problema encontrado, uma oportunidade, não só de descobrir e decifrar o problema, mas um recurso para buscar, propor e realizar ações pertinentes aos objetivos educacionais traçados; - aprimorando sempre sua prática pedagógica baseada nos princípios de uma educação democrática e pública, defendendo e construindo possibilidades de garantir sempre mais o acesso irrestrito a essa educação para a diversidade humana; - buscando relações entre as micro ações cotidianas e as ações num nível macro interferindo nos projetos e políticas educacionais, visualizando as necessidades e possibilidades de uma educação para todos” (PPP *site*, p. 5).

relacionando o conhecimento científico com a realidade social [...] * realizar o trabalho pedagógico de maneira coletiva, interdisciplinar e investigativa, desenvolvendo saberes educacionais a partir das questões vividas na prática educativa, possibilitando a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como contribuir para a construção e organização coletiva de sua categoria profissional. * desenvolver pesquisas no campo teórico investigativo da educação e especificamente do educador, podendo dar continuidade, como pesquisador, à sua formação” (PPP, p. 14).

OBS.: Agrega-se a essas capacidades os itens II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, XI, XIV, XVI das DCNP 2006.

Precipuamente cabe ressaltar a extensão do artigo 5º, que especifica as aptidões do egresso do curso de Pedagogia. São dezesseis incisos que trazem aptidões das mais variadas. Partindo da premissa que os cursos de Pedagogia devem formar os alunos para “estar apto a”, pressupõe que conhecimentos mínimos são necessários de serem abordados durante a formação nesses cursos. Analisando as unidades de registro do Quadro 9 anteriormente exposto, verificamos que as “aptidões” do egresso deverão ser embasadas por conhecimentos básicos, dentre os quais destacamos: processo ensino-aprendizagem; gestão; pesquisa; ética; diversidade; novas tecnologias; legislação; políticas públicas; e fundamentos das ciências correlatas à Educação. A análise da relação desses conhecimentos básicos às “aptidões” contidas no artigo 5º é explicitada no Quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Conhecimentos básicos presumidos nas aptidões profissionais do egresso do curso de Pedagogia, conforme DCNP (BRASIL, 2006)

CONHECIMENTOS BÁSICOS SOBRE:	INCISOS DO ARTIGO 5º RELATIVOS ÀS APTIDÕES PROFISSIONAIS DO EGRESSO
Processo ensino-aprendizagem / Conteúdos e Metodologias do ensino	<p>II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;</p> <p>III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;</p> <p>IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;</p> <p>V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;</p> <p>VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.</p>
Legislação Educacional/ Políticas públicas	XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
Pesquisa	<p>IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;</p> <p>XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;</p> <p>XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;</p>
Gestão Educacional	<p>VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;</p> <p>XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;</p> <p>XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;</p> <p>XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;</p>
Diversidade / Educação Especial	<p>V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;</p> <p>X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</p>
Tecnologias e ensino	VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
Ética/Trabalho	I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
Fundamentos da Educação	TODOS OS INCISOS ³⁵

³⁵ Pensando nos “Fundamentos da Educação” como modalidade de formação básica que integra teoria-prática, associamos a esse conhecimento mínimo a todos os incisos do artigo 5º referentes às aptidões profissionais do egresso do curso de Pedagogia.

Percebemos, pela associação feita no quadro anterior, a complexidade que envolve a configuração dos currículos dos cursos de Pedagogia, tendo em vista essa magnitude de conhecimentos básicos necessários à formação do profissional, conforme estabelece as DCNP (BRASIL, 2006).

Mediante excertos dos PPP das Universidades analisadas, verificamos que todas as três abarcam em suas propostas formativas as atribuições do egresso do curso de Pedagogia conforme as dezesseis aptidões descritas no artigo 5º das Diretrizes Nacionais e ainda acrescentam as que julgarem necessárias. Entretanto, há uma ressalva para a Universidade C, que, ao invés de aderir apenas às dezesseis aptidões esperadas do egresso assim como a Universidade A e B, agrega em suas propostas os incisos de número II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, XI, XIV, XVI³⁶, complementando-os por aptidões de caráter mais voltado para a ação docente relacionada ao processo ensino-aprendizagem especificamente.

Cabe destacar na designação das atribuições profissionais dos licenciados nos cursos de Pedagogia a amplitude de aptidões esperadas do pedagogo, o que se agrava ao considerarmos que as propostas pedagógicas se referem a um currículo de formação inicial e que preveem contextos escolares e não escolares. Essa evidência nos leva a refletir sobre a ideia de competência que perpassa tamanhas atribuições designadas ao egresso dos cursos de Pedagogia. Pimenta (2005) problematiza a polissemia que envolve o termo “competência”, podendo esse conceito estar associado à lógica do discurso esvaziado e enviesado da formação reflexiva, anunciando um novo tecnicismo na formação docente, em que

[...] o termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores [...] Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento (PIMENTA, 2005, p. 42).

Problematizamos também o “alargamento” da formação do pedagogo, considerando as atribuições profissionais que perpassam o docente – voltado para o processo ensino-aprendizagem –, o gestor escolar, o pesquisador e o profissional para

³⁶ Para conferir esses incisos na íntegra é só verificar no Quadro 9 a relação destes. Não foram apresentados novamente no texto para não tornar a leitura cansativa, tendo em vista a extensão do texto e pelo fato de já terem sido explicitados anteriormente.

atuar em âmbitos não escolares. Pautado nessas atribuições alargadas, o que temos é a configuração de um currículo que vise formar um super profissional, um “superprofessor” (TRICHES, 2010), um “novo salvador da pátria” (KUENZER; RODRIGUES, 2007), tendo que dar conta de “tarefas hercúleas” (EVANGELISTA, 2008) para se garantir enquanto profissional. Arriscaríamos a definir um termo que reflète a visão do profissional formado no curso de Pedagogia conforme as propostas oficiais e prescritas do currículo. Seria o que denominaríamos de um “hiperprofissional”³⁷, ou seja, um profissional que tem que dar conta de muitas funções (pedagogo é professor, gestor e ainda pesquisador), perpassando atribuições que vão muito além do que o currículo comporta oferecer, dada a reduzida carga horária do curso. Essa amplitude tende a deformar ainda mais o perfil profissional do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, a identidade do pedagogo.

Pensando na estruturação de um currículo do curso de Pedagogia, que consiga abranger, minimamente, os conhecimentos básicos (elencados no Quadro 10), refletimos sobre a insuficiência da formação considerando as competências amplas que são elencadas nas Diretrizes. Aliada a essa reflexão, fica evidenciada a ressalva de Paulo Monteiro Vieira Braga Barone no Parecer 5/2005, que originou as DCNP (BRASIL, 2006). O conselheiro se pronuncia sobre a contradição intrínseca no que se refere à definição do pedagogo enquanto licenciado, ao revestir esse profissional de atributos adicionais que desqualificam consideravelmente o seu perfil. Apresenta ainda uma solução viável para essa contradição: a admissão de outra modalidade de formação, como o bacharelado, por exemplo, não previsto no Parecer. Ainda, Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 42) afirmam que

[...] no afã do atendimento a todas as vozes dissoantes da opção escolhida, ao tempo que o parecer define um foco restrito a uma única possibilidade de qualificação, representativa de uma forma específica de concepção do que seja a Pedagogia, amplia demasiadamente o perfil, do que resulta a ineficácia prático da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: uma totalidade vazia (grifos no original).

Sobre a amplitude e indefinição de atribuições profissionais, que relaciona a docência às atividades educativas de um modo geral, Pimenta, Libâneo e Franco (2007) se questionam sobre qual será o conceito epistemológico de Pedagogia presente nas

³⁷ O prefixo **hiper** significa muito, em alto grau, além. Daí a definição do conceito de “hiperprofissional”, ou seja, profissional que possui atribuições muito além da sua condição após a formação inicial.

Diretrizes. As atribuições profissionais do artigo 5º “[...] são descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso” (PIMENTA; LIBÂNEO; FRANCO, 2007, p. 93). Sendo assim, de acordo com a análise dos mesmos autores, qualquer atividade profissional realizada no campo da educação, em âmbito escolar ou não escolar são atividades docentes, deixando evidente a incoerência do texto das Diretrizes ao não diferenciar minimamente os campos científicos, setores profissionais e áreas de atuação, relacionados ao curso de Pedagogia. Tais críticas são remetidas inclusive às propostas curriculares das Universidades, ao abarcarem tamanha amplitude das DCNP (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, propomos uma análise a fim de verificar quais os conhecimentos básicos que podem ser identificados nas ementas das disciplinas obrigatórias que compõem a matriz curricular das Universidades. Essa análise está explicitada no quadro 11 a seguir. Sabemos que os conhecimentos associados nesse quadro podem ser trabalhados em uma ou mais disciplinas, mas, para efeito de análise, consideramos essa relação em termos de conhecimentos básicos que podem ser previstos em cada uma delas a partir dos conteúdos abordados, o que não exclui a possibilidade de abordagem de um ou mais conteúdo em cada disciplina, apenas delimita. Ainda, consideramos nessa análise, somente as disciplinas obrigatórias, mas atribuímos extrema importância às outras atividades formativas (disciplinas optativas, estágios, atividades teórico-práticas, por exemplo), reconhecendo que podem também abarcar esses conhecimentos básicos de modo significativo para a formação. Mas como são atividades que variam na matriz curricular (as optativas/opcionais dependem da escolha dos alunos e oferta por semestre; os estágios dependem da condução do processo e as atividades teórico-práticas não tem como mensurar pelo PPP), fizemos nosso recorte de análise.

Quadro 11 – Relação dos conhecimentos básicos previstos nas atribuições profissionais das DCNP e as disciplinas obrigatórias das Universidades A, B e C

CONHECIMENTOS MÍNIMOS/BÁSICOS	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DAS UNIVERSIDADES		
	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C*
<i>Processo ensino-aprendizagem / Conteúdos e Metodologias do ensino</i>	- Conteúdos e Métodos em: Ciências Naturais; Geografia; Língua Portuguesa I e II; Matemática I e II; História; -Didática I e II; - Alfabetização e Letramento; - Português Instrumental.	- Fundamentos teórico-metodológicos em: Alfabetização I; Português I; Matemática I; Ciências I; Geografia I; História I; Artes I; Educação Infantil I e II; EJA I; - Práticas textuais I.	- Didática: pensamento educacional e processo ensino-aprendizagem na Educação; - Didática: processos de aprendizagem na Ed. Infantil e EF; - Didática: planejamento e avaliação no processo pedagógico; - Conteúdos e metodologias na EI e nos anos iniciais do EF em: Língua Portuguesa I e II; Matemática; Geografia e História; Ciências da Natureza I e II; Educação Física; Arte na Educação; - Sala de aula: espaço social, cultural e histórico.
<i>Legislação Educacional /Políticas Públicas</i>	- Legislação da Educação Básica;	- Educação Brasileira: legislação e sistema - Políticas de educação para a infância; - Políticas públicas educacionais.	- Políticas públicas para a educação básica;
<i>Pesquisa</i>	- Metodologia da Pesquisa.	- Pesquisa I e II.	- Pesquisa em Educação.
<i>Gestão Educacional</i>	- Estatística aplicada à Educação; - Avaliação em Educação; - Currículo na Educação Básica; - Org. e Gestão da Educação Básica.	- Avaliação e medidas educacionais; - Currículo e organização pedagógica; - Planejamento da educação: sistema e unidades escolares; - Estatística aplicada à educação; - Gestão e Org. dos sistemas escolares;	- Estudos sobre estatística aplicada à Educação; - Avaliação educacional: sistemas e instituições; - Organização curricular da educação básica; - Org. e funcionamento do sistema educacional – educação básica; - Gestão da escola na educação básica.
<i>Diversidade / Educação Especial</i>	- Fundamentos da Educação Especial I.	- LIBRAS. - Educação e diversidade étnico-racial; - Educação e diversidade;	- Estudos sobre necessidades educacionais especiais; - Introdução à LIBRAS.
<i>Tecnologias e ensino</i>	_____	- Educação <i>online</i> : reflexões e práticas	- Educação e Tecnologia: sociedade da informação e do conhecimento; - Educação e Tecnologia: mediação tecnológica; - Educação e Tecnologia: mídias e a educação;

			- Educação e Tecnologia: informática educativa.
<i>Ética/Trabalho</i>		- Trabalho e educação.	- Estudos Filosóficos: ética na formação do educador; - Organização social e técnica do trabalho capitalista: profissão docente.
<i>Fundamentos da Educação</i>	- História da Educação I e II; - Sociologia da Educação I e II; - Filosofia da Educação I e II; - Psicologia da Educação I e II; - Antropologia e Educação I e II. - Fundamentos da Ed. Infantil I e II; - Fundamentos da EJA;	- História da Educação; - Filosofia da Educação; - Sociologia da Educação; - Antropologia e Educação; - Psicologia da Educação I e II.	- História da Educação: Educação na formação social moderna; - História da Educação: Educação na formação social moderna e na sociedade brasileira; - História da Educação: bases sociais, políticas do pensamento educacional brasileiro; - Estudos Filosóficos: sociedade e educação; - Estudos Filosóficos: epistemologias da educação; - Psicologia da Educação: teorias psicológicas e práticas educativas; - Psicologia da Educação para a Ed. Infantil; - Psicologia da Educação para os anos iniciais do EF; - Psicologia da Educação para a EJA; - Sociologia: sociedade e educação; - Antropologia: cultura, sociedade e educação; - Antropologia: cultura brasileira.
<i>Outros</i>		- Corporeidade e cultura de movimento.	- Pedagogia e sua multidimensionalidade.

* Cabe ressaltar a dificuldade em distribuir as disciplinas-tema da Universidade C conforme os conhecimentos básicos, dada a abrangência nos nomes destas.

O Quadro 11, que relaciona as atribuições profissionais do egresso aos conhecimentos básicos necessários para cada uma especificamente, permite-nos considerar, precipuamente, que nenhum currículo poderá ser visto como totalmente suficiente para a formação do pedagogo face à dimensão alargada do perfil profissional deste. Entretanto, essa constatação pode representar um agravante na medida em que não aborda todos os conteúdos vistos como básicos a partir das aptidões profissionais. A tese que sustenta essa inferência é a do “isomorfismo” da formação e atuação (GARCIA, 1999), pois um dos princípios de um curso de formação inicial deve ser garantir essa reciprocidade entre o que se constrói na formação com o que será exigido do profissional no contexto de atuação. Esse fato pode representar uma incoerência na formação do pedagogo. Contudo, ressaltamos a importância de não predominar, nos currículos de formação de professores, o caráter pragmatista e instrumental fluente nas políticas educacionais em voga e sim uma formação crítica, política.

Na tentativa de cotejar os dados das três universidades analisadas, temos que a Universidade A pode ser considerada, pela distribuição disciplinar do quadro 11 acima, como a que tende a possuir a matriz curricular obrigatória mais “tradicionalista”, possuindo maior percentual de disciplinas relativas aos conhecimentos básicos sobre “fundamentos da educação”. A Universidade B, por sua vez, evidencia um esforço maior para a configuração de um quadro disciplinar mais diferenciado, mas apresenta nomes que tendem a uma matriz também de certo modo “tradicionalista”, principalmente na configuração das disciplinas de fundamentos.

Essa associação dos nomes das disciplinas dessas duas Universidades com o “tradicional” advém da análise do contexto histórico do curso de Pedagogia. As disciplinas dos “fundamentos da educação” possuem o mesmo nome desde a criação do curso, em 1939, e permanecia no Parecer 1969³⁸, sendo a matriz curricular para a formação da parte comum/geral composta por: “Sociologia da educação”; “Psicologia da educação”; “História da educação”; “Filosofia da Educação”; e “Didática”. E na formação para as habilitações específicas variava muito pouco a configuração curricular conforme habilitação, mas as disciplinas de “Estrutura e funcionamento”, “Estatística aplicada à Educação”, “Currículos e programas”, “Legislação do ensino e “Prática de ensino” são as que aparecem em todas as habilitações praticamente. Além disso, são as que permanecem na redação das disciplinas obrigatórias do currículo atual do curso de

³⁸ Esse Parecer 252/1969 previa a formação da parte comum/geral e depois a dos especialistas (supervisão, inspeção, orientação educacional, administração escolar e magistérios nos cursos normais).

Pedagogia. Podemos induzir que, de certo modo, a racionalidade técnica ainda aparece entremeada à configuração disciplinar atual das Universidades A e B analisadas, o que denota como a história de um curso pode influenciar significativamente na sua configuração curricular deste. Podemos deduzir precipuamente que essa característica específica das matrizes das Universidades A e B podem apresentar certa resistência em desprezar as disciplinas dos conhecimentos teóricos basilares ao longo da história do curso como a História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, dentre outras. Essa possível resistência, segundo Diniz-Pereira (2011), não deve ser considerada um ponto negativo na configuração das propostas de formação de professores, haja vista que pode representar certo temor das instituições em não recair num “praticismo”.

A Universidade C, finalmente, apresenta matriz curricular mais atrelada às aptidões profissionais, mantendo maior coerência entre as atribuições profissionais elencadas e a atribuição dos nomes das disciplinas obrigatórias, mantendo seu foco de formação, ou seja, a docência direcionada principalmente para o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que essa instituição deverá ter uma vigilância epistemológica constante para não proporcionar uma formação pragmatista, técnico-instrumental.

4.8 A relação teoria-prática prevista no currículo

Conforme o artigo 8º das DCNP (BRASIL, 2006), temos que a integralização de estudos deverá ser efetivada por meio de disciplinas, seminários, atividades predominantemente teóricas, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares, TCC e Estágio Curricular. Dentre as variadas possibilidades verificadas nas Diretrizes Curriculares, cada instituição prevê a integração curricular por meio de elementos diferenciados. Conforme as DCNP (BRASIL, 2006), o núcleo de Estudos Integradores aparece como sendo o de integração que propiciará enriquecimento curricular da formação. O Quadro 12 explicita como a relação teoria-prática é prevista nas Diretrizes e nas propostas curriculares das Universidades analisadas.

Quadro 12 – Relação teoria-prática prevista na formação do pedagogo conforme as DCNP (BRASIL, 2006) e os currículos prescritos das Universidades A, B e C

DIRETRIZ CURRICULAR	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
<p>- “Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início” (BRASIL, 2005, p. 12).</p> <p>- “Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, ideias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados” (BRASIL, 2005, p. 13).</p> <p>- Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto</p>	<p>- “Conforme preconizada pelas DCN, destaca-se a necessidade do envolvimento do aluno de Pedagogia em atividades de pesquisa e extensão. A pesquisa possibilita o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, tornando-se instância importante de reflexão sobre a realidade da educação. Já a extensão oportuniza a interlocução e troca de conhecimento e experiências com as creches da Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental, possibilitando a intervenção e investigação da realidade social, tornando-se um dos espaços privilegiados para os estágios supervisionados, extracurriculares e curriculares, para as práticas de formação e atividades de natureza acadêmica, científico-culturais.</p> <p>- curso é “orientado por núcleos norteadores que perpassarão os oito períodos do Curso, debatendo e dando consistência à relação teoria-prática. Esses núcleos promovem valorização e reconhecimento da prática docente, reflexão das concepções e ações que estimulam essa prática e a intervenção criadora no cotidiano escolar. Para tanto, esses núcleos desenvolvem, nos quatro anos de curso, disciplinas, práticas, estágios e produções científicas, voltadas para o licenciado</p>	<p>“A prática é trabalhada de forma, de acordo com o estabelecido pelas disciplinas cursadas de modo a favorecer o contato direto do cursista com o campo de trabalho futuro, possibilitando uma reflexão que articule as dimensões do estudo teórico, da transposição didática, e a produção e difusão do conhecimento” (PPP <i>site</i>, p. 3).</p> <p>- A partir dos focos que orientam as atividades acadêmicas específicas (iniciação universitária, educação infantil, ensino fundamental, gestão educacional e sistematização acadêmica) “busca-se uma maior articulação entre uma abordagem geral e sua contextualização num tempo e espaço determinado, propiciando aproximações necessárias entre o conhecimento teórico e seu significado social” (PPP <i>site</i>, p. 6).</p> <p>- “Em cada foco destacado, estudos, práticas, disciplinas, estágios e demais atividades serão desenvolvidos de forma a possibilitar a construção de uma sistematização acadêmica desse percurso, revelada através de um Trabalho de Conclusão de curso” (PPP arquivo, p.8, grifos do autor).</p> <p>“Estão previstas 100 horas destinadas às atividades teórico-práticas de</p>	<p>- “[...] a formação deve permitir ao graduando a absorção, na prática, de processos de trabalho docente de caráter interdisciplinar, integrados, com base em ações investigativas, dentro de princípios democráticos. Deverá assegurar, no decorrer do curso, coerência entre a formação oferecida e a prática profissional do futuro pedagogo” (PPP, p. 13).</p> <p>- “Os Eixos Temáticos estão transversalizados pelas seguintes Práticas Pedagógicas de Formação: Atividade de Integração Pedagógica – AIP; Estágio Curricular Supervisionado Prática de Pesquisa Práticas Pedagógicas Trabalho de Conclusão de Curso” (PPP, p.14-15).</p> <p>- “As PPFs vinculam-se às práticas do trabalho existente socialmente e contempla três momentos articulados: análise diagnóstica da realidade profissional, problematização da mesma e propostas de projetos de intervenção sobre a realidade [...] Com relação à AIP – integrante das PPFs -, esta objetiva a integração curricular em sala de aula e oportuniza a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ação das PPFs, problematizando e equacionando questões e aspectos</p>

por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

- Art. 8º - Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica [...] II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação

em Pedagogia, cuja atuação dar-se-á na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PPP, p.14).

- “A prática de formação deve ser entendida como um movimento contínuo entre o saber e o fazer na busca de significados e soluções [...] é componente curricular previsto para os quatro períodos iniciais do Curso, com ênfase na docência, pesquisa e gestão [...] Portanto, a Prática de Formação Acadêmica, de caráter obrigatório, deverá ser coordenada por quatro docentes das três áreas de conhecimento [...] com o objetivo de: a) manter o discente em permanente contato com o mundo do trabalho no qual está inserido profissionalmente, propiciando reflexões para compreendê-lo e transformá-lo; b) viabilizar a realização de atividades de pesquisa e extensão [...] c) viabilizar a relação teoria-prática permanentemente, incluindo momentos de análise e reflexão nos encontros previstos, cuja finalidade principal é organizar de forma interdisciplinar as atividades previstas nas Práticas Pedagógicas de Formação; d) viabilizar a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) [...]” (PPP, p.16).

- Outro elemento visto como modalidade prática e de integração curricular é o Estágio Supervisionado. Prevê uma carga horária de 480h, constando na matriz curricular do 5º ao

aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos’ serão desenvolvidas ‘por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria’ (Art.7º. III). Poderão, portanto ser desenvolvidas atividades culturais e outras atividades teórico-práticas em consonância com os objetivos defendidos dentro dessa proposta” (PPP site, p. 8).

- “Dentro do que está previsto, em termos legais, sabe-se que as 300 HORAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, (Art.7º. II das Diretrizes para o Curso de Pedagogia) poderão ser desenvolvidas ‘prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental’. O estágio será desenvolvido de forma interdisciplinar, durante o período letivo e a inserção na escola não se dará somente um dia por semana, mas num acompanhamento cotidiano [...] Esse estágio, de acordo com o que fora definido, nesse processo de reestruturação, deverá ser desenvolvido em horário diferente do turno cursado pelo aluno. O aluno que não puder desenvolver o estágio da forma indicada – durante o seu curso – poderá fazê-lo quando concluídos os crédito, ou ainda, no meio do curso, adiando da mesma forma, pelo menos um período referente à sua conclusão. A carga horária do estágio, ficou assim distribuída: Estágio (I) – Prática Esc com estágio supervisionado em Educação Infantil I 60 horas

relacionados ao desenvolvimento as atividades curriculares previstas [...] A pesquisa é instrumento de transversalização de conhecimentos e articulação curricular, no sentido de possibilitar ao aluno aprofundar-se na problematização de questões e busca de novas investigações. Do NF I ao V são oferecidos estudos teórico-práticos da Pesquisa em Educação enquanto tema-disciplina [...] Já nos NFs VI, VII e VIII os alunos desenvolvem/colocam em prática o projeto de pesquisa, como requisito para conclusão do curso” (PPP, p. 22).

- A organização em núcleos formativos “vale-se da utilização de mecanismos de integração curricular tanto no planejamento, quanto na execução e na avaliação dos processos pedagógico pertinentes à formação” (PPP, p. 23).

- As Práticas Pedagógicas de Formação integram as atividades de Pesquisa, Estágio, Práticas e Atividades de Integração Pedagógica (AIP). Apresentam como objetivos: a) Orientar o graduando para realização do Estágio Supervisionado, prioritariamente, em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contemplando, também, outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição; b) Manter o aluno em permanente contato com a realidade do mundo do trabalho; c) Viabilizar a realização de atividades de pesquisa, como instrumento de aprofundamento

superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na EJA; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, grifos nossos).

8º período. Deverá ser cursado nos âmbitos da educação especial, educação infantil, ensino fundamental e gestão, sendo 120h para cada.

Estágio (II) – Prat. Esc. c/ estágio supervis. em Séries Iniciais Ens Fundam. 60 horas

Estágio (III) – Prática Escolar com estágio supervisionado em Alfabetização 60 horas

Estágio (IV) – Prática com estágio supervisionado em Gestão Escolar 60 horas

Estágio (V) – Prática c/ estágio supervis. em Educação de Jovens e Adultos 60 horas

Estágio VI (opcional) – Prat Pedagógica c/ estágio sup. espaços não escolares 60 horas” (PPP arquivo, p. 10, grifos do autor).

da reflexão sobre o mundo prático profissional, bem como a apropriação de conhecimentos teórico-práticos da pesquisa; d) Viabilizar a integração teoria e prática com a análise e reflexão desenvolvidas nas AIPs, de forma interdisciplinar, englobando atividades de pesquisa e estágio; e) Estimular o acesso do aluno aos processos culturais e estético-formais, em busca da construção da sensibilidade em relação ao mundo, com a sociedade e seus sujeitos sociais; f) Viabilizar a construção do TCC, como fechamento do processo das práticas pedagógicas de formação” (PPP, p. 25).

- As PPFs são compostas de:

AIP – 240horas;

Estágio – 360 horas (120 h Ed. Infantil e 180h Ensino Fundamental);

Práticas Pedagógicas – 119 horas

TCC – 90 horas

Prática de Pesquisa – 68 horas (extra horário escolar).

- O Estágio Supervisionado é previsto a partir do segundo período do curso e se estende até o último. Conforme matriz das PPFs, sua execução envolve observação, acompanhamento, organização e regência em sala de aula, cabendo aos professores integrantes do Núcleo de Estágio da Faculdade a definição de cronograma apropriado que deve partir das demandas de alunos e professores.

Na Universidade A, as atividades de formação que preveem a relação teoria-prática por meio da integração curricular são de acordo com o prescrito pelas DCNP (BRASIL, 2006), sendo: o Estágio Curricular, a disciplina Prática de Formação Acadêmica e o TCC. Este último aparece a partir da perspectiva de que a pesquisa deve ser movimento integrador da formação. Indo ao encontro da perspectiva das Diretrizes Nacionais, a Universidade A prevê a integração curricular por meio dos núcleos norteadores (Conteúdos Básicos, Conteúdos Específicos, de Aprofundamento e Complementação e Conteúdos Integradores), que perpassarão os oito períodos do curso de Pedagogia. Mas enfatiza a criação da disciplina PFA como um esforço maior para a integração curricular.

A integração do currículo do curso de Pedagogia da Universidade B é remetida aos quatro eixos articuladores da formação (Fundamentos, Saberes Escolares, Gestão e Transversal), sendo o currículo considerado por essa instituição como um “caleidoscópio”³⁹, conforme transcrição abaixo:

[...] quatro foram os eixos em torno dos quais está organizado esse currículo da Pedagogia: Fundamentos, Saberes Escolares, Gestão Educacional e Eixo Transversal. Ao definir o currículo a partir desses eixos, entende-se que a denominação desses quatro eixos traduz a concepção de um currículo “caleidoscópio” no qual se visualizam desenhos diferentes de acordo com as perspectivas eleitas e, o seu conjunto expressa a multiplicidade de saberes com suas diversas inter-relações intrínsecas. Ao focalizar de modo especial o Eixo Transversal, percebe-se que os seus conteúdos pertencem simultaneamente aos diversos eixos, o que faz com que a inter-relação com Fundamentos, Gestão e Saberes Escolares seja sua característica principal (PPP, UNIVERSIDADE B, p. 5).

Quanto aos elementos que compõem o Núcleo Integrador da Universidade B, temos: o Estágio, o TCC e as atividades teórico-práticas, todos de acordo com o previsto pelas DCNP (BRASIL, 2006). O TCC é visto enquanto sistematização acadêmica, e as atividades teórico-práticas e/ou culturais são momentos de

³⁹ a) Em ótica, tubo no qual se acham duas ou três lâminas de espelho, inclinadas de modo a formarem um triângulo, fechado numa das extremidades por dois vidros brancos, redondos, com um pequeno intervalo entre si, que se enche de pequenos objetos de diversas cores, tais como fragmentos de vidro, miçangas, papelinhos, etc. Estes objetos, refletindo-se nos espelhos, produzem, em virtude do movimento rotatório, que se imprime ao óculo, uma caprichosa infinidade de desenhos regulares, e muito agradáveis à vista, que podem ter utilidade na indústria.

b) Adj. Emprega-se para indicar o caráter de certas mudanças e transformações dos tipos dos seres vivos.
Referência: Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais, Prof. Mário Ferreira dos Santos.

aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, podendo ser desenvolvidas por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

A Universidade C afirma em seu PPP que os eixos temáticos buscam a superação da organização curricular disciplinar tradicional, tornando as práticas de formação integradas. Sendo assim, e estando em conformidade com o proclamado pelas DCNP (BRASIL, 2006), a instituição afirma que os eixos temáticos estão transversalizados pelas Práticas Pedagógicas de Formação (PPFs), que são compostas das seguintes atividades: Atividade de Integração Pedagógica (AIP); Estágio Curricular; Prática de Pesquisa; Práticas Pedagógicas; e TCC. As PPFs compõem o Núcleo de Estudos Integradores, juntamente com a disciplina Pesquisa em Educação, pois “[...] com relação à pesquisa, esta é instrumento de transversalização de conhecimentos e de articulação curricular, perpassando todo o decorrer da formação do aluno” (PPP, UNIVERSIDADE C, p. 26). Além disso, deve assegurar, ao longo do curso, “[...] coerência entre a formação oferecida e a prática profissional do futuro pedagogo” (PPP, UNIVERSIDADE C, p. 14), por meio de ações investigativas norteadas por princípios democráticos.

Por fim, dentre a gama variada de opções prescritas pelas DCNP (BRASIL, 2006) para a integração curricular no curso de Pedagogia, podemos evidenciar que a relação teoria-prática é prevista de forma relativamente semelhante nas três instituições, em que direcionam para as disciplinas teóricas e práticas da formação, para os Estágios e para as atividades relacionadas à pesquisa, estando consoante com as Diretrizes. Além disso, cabe ressaltar a importância das atividades de pesquisa, ensino e extensão como espaços significativos e enriquecedores da formação nos cursos dessas instituições, pois, estamos analisando currículos prescritos de Universidades públicas, o que confere um apreço especial por essas atividades na formação, dado que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é caráter normativo para se constituir enquanto Universidade (conforme Artigo 207 da Constituição Federal de 1988).

A importância das referidas atividades para a formação do pedagogo é evidenciada por pesquisa de Braúna et al. (2011), que enfatiza a importância de atividades científicas e de extensão na formação de graduandas do curso de Pedagogia de uma instituição pública mineira.

Associada às referências constantes aos estágios, as experiências realizadas pelas graduandas em projetos e/ou programas institucionais de extensão universitária e/ou de iniciação científica também foram consideradas como marcantes nas vivências de formação universitária, pelas oportunidades de articulação teoria-prática e construção do sentido da identidade de professor (BRAÚNA et al., 2011, p. 15362).

Contudo, as Universidades analisadas apresentam aspectos peculiares concernentes à relação teoria-prática que merecem ser destacados. Similarmente, poderíamos associar a Atividade de Integração Pedagógica da Universidade C com a disciplina Prática de Formação Acadêmica da Universidade A, dada a proximidade de suas características e objetivos previstos no currículo. Entretanto, uma possível fragilidade que pode ser inferida tanto na proposta de integração da Universidade A quanto da Universidade C é que tais disciplinas, criadas por ambas as instituições, carecem de definições metodológicas mais precisas para verificarmos como são encaminhadas e desenvolvidas as atividades para que haja, de fato, a relação teoria-prática prevista na proposta curricular. Mas cabe reconhecer a preocupação específica das Universidades A e C com a relação teoria-prática na formação do pedagogo ao criar disciplinas especialmente direcionadas para essa finalidade.

A Universidade B, por sua vez, designa a integração curricular especialmente aos núcleos da formação, perpassados pelos focos específicos, inculcando às disciplinas da formação esse caráter integrador do currículo, ao denominar o currículo como um “caleidoscópio”. Não verificamos nenhuma atividade específica criada com o intuito de promover a integração curricular da teoria-prática, sendo esta remetida ao conjunto disciplinar como um todo, ao TCC e ao estágio supervisionado. Entretanto, este último, especificamente, é apontado como um dos pontos mais “frágeis” do curso de Pedagogia da instituição B, principalmente no que concerne à fragmentação e fragilidade da relação entre Universidade e Escola. A instituição ressalta, em sua proposta pedagógica⁴⁰, a importância de reformulação de aspectos do Estágio no que se refere à: ampliação do vínculo entre universidades e as escolas; maiores esclarecimentos e delimitações das funções de todos os envolvidos nesse processo (tutores, estagiários, escolas, etc.); superação da descontinuidade e fragmentação do estágio, em que amplie o tempo de permanência deste na realidade escolar; planejamento conjunto das

⁴⁰ Essas constatações citadas na proposta pedagógica é com base no estudo desenvolvido por Calderano (2004a) “O perfil do Pedagogo: concepções teóricas e seus interesses profissionais – um olhar comparativo 1993 a 2003”. Belo Horizonte, Anais do Fórum Nacional de Pedagogia.

atividades relativas ao estágio; e seminários de preparação e avaliação dos estágios. Com base nessa ressalva da Universidade B podemos inferir que um dos elementos de integração curricular pode deixar a desejar, prejudicando, desse modo, a relação teoria-prática no curso de Pedagogia e a formação do pedagogo.

A fragilidade constatada para efetivar a integração teoria-prática nos cursos de Pedagogia é uma barreira ainda a ser transposta pelas instituições de formação de professores que objetivam a integração permanente teoria-prática, conforme evidenciam os estudos de Braúna et al. (2011) e Diniz-Pereira (2011), de que a efetivação da relação teoria-prática ainda representa uma grande dificuldade dos cursos de formação de professores.

[...] vêm apontando a dificuldade que as nossas licenciaturas apresentam em lidar com a relação teoria e prática. Na verdade, pensar sobre essa relação em novas bases exige conceber a prática social como espaço de formação e de produção de novos saberes, rompendo com a visão tradicional positivista que compreende a prática como campo de aplicação da teoria (BRAÚNA, et al., 2011, p. 15366).

Por fim, mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. As origens das dificuldades de se compreender e de se seguir esse princípio [...] remontam ao período da Grécia clássica, [...] e estão, portanto, profundamente arraigadas em nossa cultura (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).

Diante dos excertos, percebemos que a fragilidade em estabelecer relação permanente teoria-prática se apresenta como constructo histórico, ou seja, está relacionada com as concepções de educação que perpassam a história da formação de professores, e reflete diretamente na configuração curricular. Conforme problematizado na tese de Silva (2011), o enfoque positivista prevê a separação entre teoria e prática, em que a primeira se sobrepõe à segunda; em que a educação é vista como campo de aplicação de teorias científicas. De acordo com as ideias de Candau, Lelis (1999) e Pereira (2000), a forma mais comum de discutir a relação teoria-prática – e ainda muito presente nos cursos de formação de professores – admite a ideia de separação, sendo teoria e prática vistas como componentes isolados e até mesmo opostos da formação. A prática, portanto, é vista como aplicação da teoria. Nessa ótica, Pérez-Gómez (1995)

ressalta que os currículos são organizados numa perspectiva tecnicista, em que primeiro se garantem os conhecimentos generalistas e depois os específicos a cada atuação.

Já sob o enfoque pragmatista, conforme sinaliza Silva (2011), a relação teoria-prática é entendida a partir da ideia de integração, de unidade. Percebe-se, nessa concepção, uma ênfase ao componente prático da formação. Nesse sentido, a prática é lócus de formação e produção de conhecimento educacional.

Podemos perceber nos currículos dos cursos de Pedagogia analisados que há um esforço em superar o tipo de organização curricular sob o enfoque técnico e se aproximando do prático, na medida em que buscam diversificar e distribuir ao longo do curso os componentes relacionados à dimensão prática da formação, aumentando a carga horária destinada a estes.

Entretanto, estando o currículo centrado na concepção técnica e/ou prática da formação, este pode apresentar fragilidades na formação, tendo em vista a construção de um projeto pedagógico que esteja consoante com a formação da identidade de um profissional que ultrapasse a dimensão reflexiva para a de “[...] intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA, 2005, p. 47). Isso pressupõe tratar o conceito de professor reflexivo como um conceito político-epistemológico que necessita de acompanhamento das políticas públicas que o envolve e discussões críticas acerca destas. Caso contrário, como alerta Pimenta (2005, p. 47), o conceito de professor reflexivo “[...] se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores”, não contribuindo, desse modo, para a profissionalização destes.

Nessa perspectiva da formação do professor enquanto intelectual-crítico, Silva (2011) traz o enfoque crítico em que

[...] o ensino é concebido como prática social; é visto como uma atividade que se desenvolve no interior de contextos sócio-históricos, os quais são carregados de interesses, valores e ideologias. Assim, as investigações sobre a prática de ensino não podem se reduzir à análise das técnicas e das destrezas utilizadas pelos professores, com base na sua objetividade em face do real, como defendido pela racionalidade técnica, tampouco levar em conta apenas os significados e as interpretações dadas pelo professor, como proposto pela racionalidade prática. Deve-se, sim, levar em consideração tudo isso, ou seja, tanto os aspectos objetivos como subjetivos presentes na educação, além de também enfatizar as condições sociais e históricas em que se desenvolve a prática educativa (SILVA, 2011, p. 47).

Sendo assim, a formação desses profissionais “pedagogos” deve prever a formação do professor enquanto “intelectual crítico”, o que pressupõe “Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes estruturais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora” (CONTRERAS, 2002, p. 192). Para isso, requer integração permanente entre conhecimento teórico-prático, configurada pela práxis, conforme salienta Scheibe (2007) apoiada nas discussões de Kuenzer e Rodrigues (2006).

A prática da docência como base [...] corre o risco de ser “uma expressão da epistemologia da prática”. Decorre daí o grande desafio que precisa ser enfrentado para que esta prática venha a se constituir, nos projetos pedagógicos de curso, no princípio educativo gramsciano: o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Compreendemos a ideia de complementaridade teoria-prática, estando embasada nas discussões de Alves e Oliveira (2012), que acreditam na dissociação teoria-prática enquanto campos diferenciados, entretanto, afirmam que há uma interpenetração permanente entre ambas, pois não possuem existência autônoma. Nesse sentido, as autoras trabalham com o termo *práticas teorias*, pois acreditam que “[...] no campo das ciências humanas e sociais, não há práticas que não integrem teorias e que todas as teorias se expressam por meio de práticas e que por elas são influenciadas” (ALVES; OLIVEIRA, p. 61).

Portanto, para que os cursos de Pedagogia não recaiam na “[...] expressão da epistemologia da prática” (KUENZER; RODRIGUES, 2007), esvaziada de sentido e significado na formação, torna-se ainda necessário superar a fragilidade expressa na integração teoria-prática, tendo em vista a formação do profissional enquanto intelectual crítico. Nessa vertente, ressaltamos com base em Libâneo (2012), de que a prática profissional dos professores não se expressa como atividade meramente técnica, pois não se constitui a partir de habilidades meramente técnicas, mas como uma atividade teórica e prática, ou seja, “[...] uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, em um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada” (LIBÂNEO, 2012, p. 55). Com base em Houssaye (2004), prossegue Libâneo (2012), que o pedagogo é

aquele que procura conjugar a teoria e a prática pela própria ação. Movimentos importantes no sentido de integrar teoria-prática podem ser reconhecidos nas Universidades analisadas, como salientamos anteriormente pelas análises de seus currículos prescritos. Mas cabe sinalizar que ainda há indícios de possíveis fragilidades para que a integração teoria-prática se efetive na formação dos professores e dos pedagogos, no caso deste estudo particularmente.

Contudo, sabemos que a relação teoria-prática é uma categoria de análise muito complexa. Quando priorizamos como campo de estudo o currículo prescrito para os cursos de Pedagogia, sabemos das limitações que esse estudo pode trazer, pois muito dessa integração está representada no contexto vivido da formação. Nesse sentido, cabe salientarmos que a relação teoria-prática se apresenta como elemento de análise que compõe a concepção de docência, que é nossa categoria central.

5 A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA: INDICADORES E CONSIDERAÇÕES

Nessa seção objetivamos trazer algumas considerações acerca da concepção de docência, nossa categoria central de análise, apresentando algumas reflexões para o campo em estudo. Tais considerações foram construídas a partir das observações suscitadas em cada indicador de análise especificamente no capítulo anterior.

Ao observarmos o foco da formação estabelecido por cada Universidade, temos que todas as três prescrições curriculares analisadas assumem a docência perpassada pela gestão e pesquisa. Trata-se de uma acepção alargada, como podemos verificar na definição de docência assumida pelas três instituições nas análises anteriores, estando consonantes com as DCNP (2006). Nesse ponto, cabe-nos questionar acerca da identidade do curso de Pedagogia: afinal, qual profissional esse curso deve formar? O que verificamos, por ora, é que a concepção de docência não pode ser atrelada especificamente à racionalidade técnica, pois são previstos conhecimentos que extrapolam as atividades meramente aplicacionistas da formação, e nem à racionalidade prático-reflexiva que pressupõe a formação crítica, sólida e teórica, pois assume viés de certo modo “aplicacionista” ao prescrever um foco de formação demasiadamente ampliado, o que tende a empobrecer e fragmentar a formação, como podemos observar a fragmentação da carga horária e das áreas dos estágios (docência EI e EF, gestão), por exemplo.

Em termos de carga horária, portanto, podemos dizer que as Universidades A e B são consoantes com o previsto pela legislação oficial, prevendo um tempo total de curso de aproximadamente 3200h. Por outro lado, a Universidade C estende essa carga horária total para 3.697h. Mas cabe-nos refletir: A carga horária total prevista é condizente com a extensão do foco da formação? Acreditamos que, dada a extensão do foco de formação previsto, temos, de certo modo, uma carga horária incipiente, o que tende a aproximar os currículos prescritos de um paradigma técnico e pragmático da formação do pedagogo, pois não conseguimos visualizar efetivamente uma formação com profundidade teórica e sólida o suficiente para abordar satisfatoriamente todos os vieses da formação exigidos no perfil profissional do egresso, que se constitui de atividades relacionadas com docência (ensino aprendizagem); gestão, coordenação, supervisão, pesquisa e ainda âmbitos não-escolares.

Sobre a estrutura curricular, temos algumas peculiaridades das Universidades analisadas que merecem destaque. Inferimos que a Universidade A preserva resquícios de uma constituição disciplinar que arriscaríamos a denominar de “tradicionalista”, pois essa instituição não se adéqua totalmente aos conhecimentos básicos que referendam as atividades formativas previstas no Núcleo Básico das Diretrizes Nacionais. Além disso, mantém a distribuição disciplinar conforme os eixos da formação (Fundamentos, Didática e Gestão), indo de encontro com os preceitos das Diretrizes, que distribui as atividades formativas conforme os núcleos. Entretanto, aumenta a carga horária do Estágio de 300h para 420h, e prevê criação de disciplina voltada para o contexto prático, o que vai ao encontro da valorização da prática pelas DCNP (BRASIL, 2006). Enquanto peculiaridade com relação às outras duas Universidades, essa instituição atribui igual importância ao Núcleo de Aprofundamento e o Integrador ao criar o NIA, englobando nele as atividades de Estágio, a disciplina Prática de Formação Acadêmica, o TCC e as disciplinas optativas; o que demonstra certa preocupação com as dimensões práticas da formação do pedagogo e a pesquisa.

Similarmente, a Universidade B mantém disciplinas com caráter mais “tradicionalista” ao preservar a divisão disciplinar por eixos (Fundamentos, Saberes Escolares, Gestão e Transversal). Mas empreende certo esforço no sentido de compor um conjunto disciplinar que abarque todos os conhecimentos básicos previstos nas atividades formativas do primeiro núcleo das DCNP (BRASIL, 2006). Além disso, é consoante ao documento no que se refere à carga horária mínima do curso (3.220h), bem como do estágio (300h) e das atividades teórico-práticas culturais (100h). Contudo, não prevê nenhum elemento específico para a dimensão prática da formação, deixando a cargo do conjunto disciplinar. A importância atribuída ao conjunto disciplinar também fica evidente na composição do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação, sendo formado pelas disciplinas opcionais e eletivas.

Contrária às outras duas instituições, a Universidade C pode ser considerada, dentre as três, como a instituição que mais aproxima a configuração de sua matriz curricular às DCNP (BRASIL, 2006), abarcando todos os conhecimentos básicos que precedem as atividades formativas do Núcleo Básico, além de ampliá-los. Ainda prevê como elemento curricular o que denomina de “Práticas Pedagógicas de Formação”, demonstrando certa preocupação com o contexto prático de atuação do pedagogo; e

mantém a carga horária mínima do estágio prevista nas Diretrizes (300h). Enquanto interesse específico atribui ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos as disciplinas de “conteúdos e métodos” relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, compondo a maioria de suas atividades. Nesse sentido, inferimos que os resquícios do Instituto Educacional de Minas Gerais, presente na proposta pedagógica analisada como constructo curricular, influenciam de modo decisivo a configuração curricular do curso de Pedagogia dessa instituição que toma a docência como preocupação central na proposta e na matriz curricular.

Refletindo sobre a estruturação curricular com base nos paradigmas da formação de professores (PÉREZ-GÓMEZ, 1998), inferimos que as prescrições curriculares para o curso de Pedagogia da universidade A analisada tende a se aproximar mais da perspectiva da racionalidade técnica, tendo em vista que as disciplinas na matriz curricular são distribuídas conforme eixos da formação (fundamentos, didática e gestão); ainda apresenta porcentagem relativamente maior para as disciplinas de fundamentos no início do curso. Tais características remetem à configuração curricular sob a lógica da racionalidade técnica. Por outro lado, demonstra preocupação com a dimensão prática da formação ao aumentar a carga horária do Estágio e ao criar componente curricular específico para a integração teoria-prática, a disciplina “prática de formação acadêmica”, evidências que tendem a se aproximar da perspectiva da racionalidade prática.

Assim como a Universidade A, a instituição B possui proximidade com a perspectiva da racionalidade técnica ao dividir as disciplinas também conforme eixos da formação (fundamentos, saberes escolares, gestão, transversal); além disso, a integração teoria-prática é prevista no projeto pedagógico por meio do trabalho desenvolvido ao longo das disciplinas e não altera a carga horária do estágio, que permanece com as 300h previstas nas Diretrizes Nacionais. Podemos dizer que a proposta de formação dessa instituição B se direciona mais para a perspectiva da racionalidade prática quando tenta diversificar as ementas das disciplinas obrigatórias de acordo com as atribuições profissionais do egresso prescritas nas DCNP (BRASIL, 2006), buscando abarcar temáticas mais variadas, dentre as quais destacamos: educação *online*; EJA; diversidade étnico-racial, corporeidade e movimento. Essas temáticas, que influenciaram a composição das disciplinas dessa Universidade, representam os desafios

contemporâneos encontrados no campo de atuação do professor, considerando a dimensão prática dessa atuação. Daí a deduzirmos a proximidade dessa instituição com a racionalidade prática, em que considera os desafios instaurados pelas ações cotidianas e não a aplicação de teorias prontas e consolidadas cientificamente.

Verificamos, por fim, que a Universidade C é a instituição que possui o currículo prescrito que tende a se aproximar mais dos preceitos do paradigma da racionalidade prática, pois prevê componente curricular específico para a integração teoria-prática (Atividade de Integração Pedagógica); além de possuir maior carga horária destinada às atividades práticas da formação do pedagogo, consubstanciadas principalmente pelas PPF's (817h), que agrega a AIP, os estágios, o TCC, a prática de pesquisa, a prática de estágio e as atividades extracurriculares. Também pode ser considerada a proposta mais consoante com as DCNP (BRASIL, 2006), pois como previsto nessa legislação não distribui as disciplinas em eixos, e sim por núcleos. Ainda, as disciplinas são denominadas disciplinas-tema, que podem designar nomenclaturas mais abrangentes, conforme observado na análise do quadro disciplinar⁴¹. Dentre as três, é a proposta pedagógica prescrita que mais foca na docência, voltada para o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, cabe evidenciar certa incoerência interna na proposta pedagógica prescrita, pois admite a definição de docência com a mesma extensão das Diretrizes, abarcando atividades de gestão e pesquisa. Pouca aproximação com a racionalidade técnica tende a ser verificada, inferindo-se somente o fato de a matriz curricular apresentar nomes das disciplinas (de Fundamentos e Metodológicas) divididos conforme os níveis do ensino específico, como por exemplo, “Psicologia para a educação infantil”, “psicologia para as séries iniciais do Ensino Fundamental”, e assim por diante. Isso poderia evidenciar certo caráter “aplicacionista” relacionado ao paradigma da racionalidade técnica se não houver vigilância epistemológica constante para embasar essa formação teoricamente, conforme a atuação de um profissional crítico e reflexivo exige.

Mediante matriz de análise desse estudo, temos que a integração teoria-prática deve ser constante tendo em vista a concepção de docência a partir de um paradigma de formação para a reconstrução social, embasado numa racionalidade crítico-reflexiva.

⁴¹ Essa análise pode ser verificada especificamente no quadro 5 e no quadro 11 apresentados no capítulo 4 dessa dissertação.

Contudo, pode ser evidenciada a necessidade de superar a clássica dicotomia teoria-prática ainda presente nas propostas de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011), pois, conforme verificamos nas prescrições curriculares analisadas faltam esclarecimentos mais concisos a respeito de metodologias de trabalho que garantam essa integração teoria-prática continuamente na formação do pedagogo. O estágio pode ser citado como exemplo dessa fragilidade na medida em que não constatamos na proposta curricular das universidades analisadas uma ementa que contivesse objetivos e metodologias de trabalho; esta aborda somente tópicos descritivos de conteúdos a serem explorados. Essa fragilidade expressa nas propostas curriculares oficiais analisadas levamos a refletir: Como estruturar uma proposta de formação que propicie continuamente a integração teoria-prática, objetivando a formação do profissional crítico-refletivo?

Esses indicadores de análise problematizados nos levam a refletir e esboçar sumariamente, algumas alternativas para a composição de uma matriz curricular direcionada para a formação do profissional enquanto “intelectual crítico” (CONTRERAS, 2002). À guisa de refletir sobre essas possibilidades para os cursos de Pedagogia, sinalizamos:

- A carga horária deveria ser ampliada;
- O foco da formação teria que ser realmente um foco explícito e não tão abrangente, a fim de abarcar conhecimentos teórico-metodológicos sólidos e concisos acerca de cada campo da formação do pedagogo como docência, gestão e pesquisa em espaços escolares e não-escolares;
- O estágio e as propostas de inserção no contexto prático de formação deveriam ter objetivos claros, plano de ação metodologicamente bem explicitado, além de ser abarcado em todo o decorrer do curso, com carga horária mais estendida; aqui poderíamos pensar em projetos de intervenção nas realidades educativas, a partir de uma inserção contínua por meio de convênios e projetos interligados entre instituições formativas (universidades) e espaços de atuação do pedagogo (escolas, projetos, ONG's) de modo a ter acompanhamento contínuo dos profissionais em formação e a troca de experiências entre profissionais iniciantes e experientes;

Essas reflexões podem suscitar caminhos com a finalidade de formar nos cursos de Pedagogia profissionais que saibam “fazer” educação numa perspectiva de reconstrução social, contribuindo, desse modo, para a constituição de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como recorte para análise os currículos prescritos de cursos de Pedagogia, podemos dizer que este estudo teve seus objetivos atingidos na medida do possível, uma vez que conseguimos problematizar pressupostos da formação do pedagogo de universidades públicas mineiras, com base nas DCNP (BRASIL, 2006). Tais pressupostos nos permitiram compreender a concepção de docência que subjaz a esses documentos oficiais. Nossas considerações, portanto, buscam problematizar essa compreensão, nos atentando que o conhecimento é um estado em processo e não acabado, sendo, portanto, passível de novos olhares. O que trazemos aqui são nossas impressões construídas no processo de análise, mas reconhecidas as suas limitações, que são descritas especificamente ao final dessas considerações.

Nessa ótica, estabelecendo uma relação entre os currículos prescritos para os cursos de Pedagogia das Universidades analisadas e as Diretrizes, podemos dizer que os pressupostos teóricos prescritos nas propostas pedagógicas das Universidades não se diferem muito do legalmente estabelecido nas diretrizes nacionais. Sendo assim, temos que o foco da formação nas três instituições analisadas é a docência, em sentido amplo, sendo esta perpassada pela gestão e pela pesquisa, da mesma forma que determinam as DCNP (BRASIL, 2006).

Porém, condizente com o previsto pelas diretrizes nacionais, é justamente no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos que a autonomia pedagógica se revela com mais ênfase, em que pode ser verificada alguma peculiaridade no currículo prescrito para os cursos de Pedagogia das Universidades analisadas. Tais peculiaridades podem ser associadas ao contexto histórico da instituição, corroborando a afirmação de Sacristán (2000) e Silva (2010) no que diz respeito ao fato de o currículo ser uma construção histórica, política e social. Na análise empreendida ao longo desse estudo, percebemos que cada Universidade “interpretou” as Diretrizes à sua maneira, o que reflete na configuração da matriz curricular relativamente diferenciada, como descrito na seção anterior especificamente.

Podemos refletir sobre a indefinição conceitual, “alargamento” curricular do curso de Pedagogia verificado nas propostas analisadas. Acreditamos que se torna necessário estabelecer diretrizes curriculares mais claras, objetivas, não a fim de

“engessar” a formação, mas definir especificamente o foco e a composição da formação. Pois núcleos estruturadores muito amplos, com redação imprecisa, permitem interpretação diferenciada das instituições, prejudicando a configuração da identidade dos cursos de Pedagogia. Se as DCNP (BRASIL, 2006) são **Diretrizes Curriculares**, partimos do pressuposto de que a matriz curricular obrigatória, pelo menos, teria que estar especificada de forma mais clara e não tão ampla. As especificidades de cada instituição e região, que não podem ser desconsideradas enquanto construção sócio-histórica, se materializariam em atividades optativas ou adicionais à matriz obrigatória. Mas sabemos que, para definir a matriz curricular obrigatória com base num foco especificado, é preciso retomar as discussões sobre a base epistemológica da Pedagogia, sempre lembrando que é um campo que perpassa as dimensões conceitual, disciplinar, prático e ainda filosófico (PIMENTA; LIBÂNEO; FRANCO, 2007).

Atrelada a essa perspectiva, não podemos desconsiderar a ressalva do conselheiro Paulo Barone sobre a amplitude do perfil profissional do egresso dos cursos de Pedagogia expressa nas DCNP (BRASIL, 2006). O conselheiro sugere a opção de um bacharelado concomitante com a licenciatura. Não pretendemos retroceder às discussões que giraram em torno da Pedagogia, especificamente na valorização da docência. Acreditamos que a existência desses dois cursos não desprezaria a docência, pois a criação de um bacharelado pressuporia a formação aprofundada do gestor e do pesquisador, e a licenciatura a formação do educador, considerando especificamente como professor que atua no processo ensino-aprendizagem de vários níveis e modalidades de ensino (educação infantil; séries iniciais do ensino fundamental; alfabetização; EJA; educação especial; educação indígena; educação do campo, entre outras). O estudo de Braúna et al. (2011) revela que as entrevistadas pretendiam atuar na área da educação, seja na supervisão, docência ou na coordenação e em áreas emergentes do campo; em termos de docência na educação infantil e séries iniciais apenas duas das dez entrevistadas demonstraram interesse enfático para essa opção. Isso evidencia, hipoteticamente, que teria demanda para essas duas habilitações (licenciatura e bacharelado), não precisando subsumir uma à outra, como foi previsto em decretos anteriores relativos ao curso de Pedagogia.

A coexistência da gestão, docência e pesquisa num mesmo curso pode causar um “inchaço” (SAVIANI, 2004) nos currículos, e uma formação esvaziada de conteúdo,

tendo em vista que são dimensões da Pedagogia que necessitam de tratamento metodológico e aporte teórico diferenciados. Não queremos dizer que a pesquisa e a gestão não perpassariam a formação do professor, mas seriam aspectos complementares da formação voltada para a docência, que deveria ter seu cerne nos conhecimentos específicos e inerentes à atuação do educador voltada para o processo ensino-aprendizagem, podendo ser explorados os conteúdos e métodos das diferentes modalidades de ensino em profundidade, em que maior parte não foi explorada nos currículos analisados neste estudo, mediante análise das ementas. Em termos de educação escolar, o objetivo primeiro da escola precisa ser resgatado: a produção, reflexão e difusão do conhecimento; e a sala de aula se constitui como espaço potencial para isso.

A amplitude do perfil profissional verificada nos currículos prescritos das Universidades analisadas está consoante com as DCNP (BRASIL, 2006). Essa amplitude pressupõe a concepção alargada de docência, que perpassa a gestão e a pesquisa. Esse alargamento é um ponto muito criticado nas Diretrizes com denominações do tipo “novo salvador da pátria” (KUENZER; RODRIGUES, 2007), “tarefas hercúleas” (EVANGELISTA, 2008) e “superprofessor” (TRICHES, 2010). Pode estar contribuindo com a lógica gerencialista, de mercado, na medida em que se atribui funções polivalentes aos professores e esses têm que “dar conta” de tudo; como denominamos de “hiperprofissional”. Essa amplitude pode deformar consideravelmente a configuração da identidade do pedagogo, que parece ainda não ter se definido entre docência, gestão e pesquisa.

Dada a extensão do perfil profissional torna ainda mais desafiadora a tarefa de estruturação de um currículo que consiga abarcar, de modo aprofundado, todos os conhecimentos necessários à atuação do professor, gestor e pesquisador. A carga horária relativamente incipiente tende a não comportar a formação com profundidade do professor, do gestor e do pesquisador.

Em termos de paradigma de formação o que podemos dizer, com base principalmente na definição de docência e na configuração do perfil profissional, bem como da composição curricular das Universidades, é que a concepção de docência prevista pela prescrição curricular legal e pelas propostas analisadas representa uma “[...] expressão da epistemologia da prática” (KUENZER; RODRIGUES, 2007), na

medida em que é apresentada de forma demasiadamente alargada. Isso pressupõe uma ineficiência de formação teórica e sólida que dê conta de abarcar tamanhas atribuições profissionais designadas ao egresso dos referidos cursos.

Pelas análises precípuas das três Universidades selecionadas neste estudo, os currículos prescritos destas instituições permanecem, de certa forma, na confluência entre as racionalidades técnica e prática e ainda carecem de constructos voltados para uma perspectiva “prática para reconstrução social”. Ou seja, as três, em maior ou menor medida, apresentam características que tendem a ser associadas a uma ou outra racionalidade, que acabaram se juntando em um só currículo: a proposta prescrita atual.

Por fim, pensando na formação crítico-reflexiva, que objetiva formar o profissional enquanto “intelectual crítico” (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2005), acreditamos que os currículos prescritos para os cursos de Pedagogia das Universidades analisadas apresentam avanços significativos, mas ainda têm o que avançar. Dentre os percalços ainda existentes, podemos considerar inicialmente, que é preciso ter clareza sobre a definição do perfil profissional do curso de Pedagogia, para não recair no “inchaço curricular” (SAVIANI, 2004), esvaziando a formação; e muito menos na configuração do “hiperprofissional”, que corrobora com a formação pragmatista.

Como já dito, as considerações apresentadas são passíveis de outras observações, em que podemos evidenciar inclusive algumas limitações deste estudo. Foi um trabalho que depreendeu um esforço muito grande, pois se trata de uma temática ainda muito polissêmica e debatida no meio acadêmico, que é o currículo do curso de Pedagogia. Optamos por um foco de análise que foram os currículos prescritos desses cursos em três universidades públicas mineiras. Temos ciência de que todo recorte estabelecido pode implicar fragilidades de compreensão, o que, ao mesmo tempo, indicam possibilidades de pesquisas futuras. Neste trabalho, em especial, podemos indicar como desdobramentos de pesquisas futuras algumas lacunas percebidas, tornando possível ainda:

- Verificar como a relação teoria-prática acontece no currículo praticado pelas instituições (públicas e inclusive particulares), se é possível verificar a integração teoria-prática, tendo em vista que prescrição curricular é bem diferente do currículo praticado, o real. Essa análise poderia evidenciar aspectos interessantes a serem superados e/ou avanços na formação do pedagogo; e

- Fazer estudo de caso de um currículo específico, analisando processo completo de reformulação e efetivação curricular conjuntamente. Com isso, a percepção da construção histórica e social do currículo seria eminente, o que facilitaria a compreensão dos pressupostos reais que configuram a formação do pedagogo.

Em termos de conclusão, por ora, o que deixamos como reflexão é a permanência da imprecisão conceitual acerca da Pedagogia, a amplitude de funções reveladas e as indefinições sobre integração teoria-prática. Tais fragilidades, encontradas neste estudo, de nada favorecem a constituição da identidade da Pedagogia, tão questionada desde a criação do curso. Os questionamentos que persistem são: afinal, para que se forma no curso de Pedagogia? Qual o objeto epistemológico desse curso? Ser professor é o mesmo que ser coordenador, gestor, pesquisador? Como a relação teoria-prática pode ser efetivada em busca da formação do profissional “intelectual crítico”? Essas são algumas das perguntas que caminham com a pesquisadora, e que ainda deixam certa angústia sobre a constituição de sua profissionalidade enquanto pedagoga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola Pública, Professores, Currículo e Cidadania: um breve olhar sociológico. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 2, jun. 2007, Entrevista. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3193/2115>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação e sociedade**, ano XX, n. 68, p. 220-238, 1999.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVARENGA, Fernando Marques. **A formação de professores no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática**. Um estudo do curso de Letras da UFSJ. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2012.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender / “aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: ENDIPE. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Livro 4).

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: ENDIPE. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Livro 4).

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia**. 2011. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996 (Volume IV da edição inglesa).

_____. **Clases, códigos y control. II.** Hacia uma teoria de las transmisiones educativas. Madrid: Ediciones Akal, 2005 (Tradución Rafael Feito Alonso).

BRASIL. Resolução CNE/CP1/2002 **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

_____. Resolução CNE/CP1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. A construção de identidades profissionais de estudantes de pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. **Anais...** ANPED, 2010.

_____; SILVA, Lourdes Helena; BARLETTO, Marisa; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Reflexões sobre a constituição de identidades profissionais de graduandas de pedagogia da UFV. In: I Seminário Nacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, **Anais...** Paraná: PUC, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Sociologia).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. In: Contreras, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-85.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2010.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, SP, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

_____. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida. em: 10 dez. 2012.>

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de pedagogia**: propostas em disputa. Exposição realizada no 1º Encontro Catarinense de Estudantes de Pedagogia. Mesa-Redonda com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). 29.10.2005/UFSC, 2005.

_____. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Caros Amigos**, ano XII, n. 136, jul. 2008, manchete. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

_____. Conhecimento e Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 551-570, jul./dez. 2008.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 178-203, set. 2009.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. A lógica de competências e a certificação profissional. In: ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre o trabalho**. São Paulo: Papyrus, 2005.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: Um salto para o futuro ou para o passado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político – Pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Cap. 1, p. 13-44.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, Líber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2011.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 maio 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na Educação**. São Paulo: Xamã, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999, p. 11-108.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIARDINI, Bárbara Lima; BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara; MARTINS, Carmen de Almeida. Formação de Professores e atuação profissional: os saberes docentes em pauta. In: Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, 11.; Congresso Nacional de Formação de Professores, 1., 2011. **Anais...** UNESP, 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. A universidade e o curso de Pedagogia: os desafios da produção do conhecimento e a relação com a escola básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 30-40, jul./dez. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. **Estado do conhecimento:** as produções acadêmico-científicas sobre o curso de Pedagogia (2006-2010). 2011. 39 f. Trabalho da Disciplina Formação de Professores, Perspectivas atuais (EDU 640), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. (Não publicado).

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê.** São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, set./dez. 2010b. p. 562-583.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: ALVES, Nilda; LIBÂNIO, José Carlos. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

MALANCHEN, Júlia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: VI Seminário da Regulação Educacional e trabalho docente, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 15-52.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 1998. p. 353-380.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Elementos para Formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999, p. 228-244.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ- SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paideia**, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

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

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde; NARDI, Elton Luiz. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4946/4189>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

SILVA, Luení Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p. 59-66, 1990.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto Portugal: RÉS-Editora Ltda, 1998. p. 5-59.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. 2010. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 117-138.

ANEXO

1 - MAPEAMENTO DOS CURRÍCULOS PRESCRITOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – QUADRO GERAL

CONTEXTO			
	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
Contexto da Instituição	<p>Criada em 1922, a instituição A está localizada numa cidade pequena do interior de MG, tendo como tradição a área de Ciências Agrárias, sendo referência de qualidade no contexto internacional. Em 1948 foi transformada em instituição estadual, e foi federalizada em 1969, dada sua base sólida de formação e desenvolvimento reconhecido. A instituição tem como filosofia de trabalho e desenvolve seus projetos visando à integração entre ensino, pesquisa e extensão. Com uma trajetória que se estende ao longo de 85 anos, oferece 67 cursos de graduação em seus três <i>campi</i>, além de 40 programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, colocados, igualmente, entre os melhores em avaliações oficiais e em publicações especializadas. Cabe ressaltar que, dentre os três <i>campi</i>, escolhemos apenas um deles para análise. Na área de Humanidades, Letras e Artes o curso de Pedagogia foi o primeiro a ser criado, o que lhe garante certa tradição.</p>	<p>Essa instituição, denominada de B, “constitui-se como polo científico e cultural de uma região de 2,5 milhões de habitantes no Sudeste do Estado de Minas Gerais” (trecho retirado do site). Criada em 1960, possui 19 unidades acadêmicas, que oferecem cerca de 50 cursos e habilitações de graduação. Ainda oferece 57 cursos de especialização, MBA e residência, 30 de mestrado e 14 de doutorado, além de Ensino Fundamental e Médio, por meio do Colégio de Aplicação. Na área de extensão, cerca de 250 projetos estão sendo desenvolvidos em áreas como saúde, educação e direitos humanos, atendendo a um público estimado de 69.500 pessoas. Prevê, conforme estatuto próprio, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse ano a instituição lançou outro <i>campi</i> que não oferta o curso de análise dessa pesquisa. Pelas publicações no próprio site e nas notícias relativas à instituição percebe-se um crescimento significativo na educação a distância, sendo oferecidos oito cursos de graduação e cinco de pós-graduação, abrangendo 30 polos nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.</p>	<p>O <i>campi</i> de análise da instituição C localiza-se na capital mineira, sendo esta instituição criada pela Constituição estadual de 1989 e reconhecida em 1996. Tem como missão “cultivar o saber universal, referenciando-o às vocações regionais do Estado; tornar-se fórum dinamizador da cultura, ciência e tecnologia, de modo a favorecer o intercâmbio e a integração dos setores da sociedade e das regiões do Estado; disseminar fatores de elevação da qualidade de vida, beneficiando a maioria da população; contribuir para a redução das desigualdades sociais” (Proposta Pedagógica, p.6). Uma legislação datada de 1994 definiu a Universidade Multicampi como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede e foro em BH, patrimônio e receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial. Possui 3 escolas de formação e 2 faculdades, dentre elas a Faculdade de Educação. Assim como as outras, essa instituição tem como missão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade.</p>

	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
Contexto Curso Pedagogia	<p>Criado pelo Ato nº 17/71 e vinculado à Escola Superior de Ciências Domésticas. A partir de 1978 o curso adquire autonomia e se desvincula dessa escola. Atualmente é integrado ao Departamento de Educação, pertencente ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. O foco da formação desde a década de 1970 se volta para a formação do licenciado em Pedagogia, com as habilitações (supervisão, administração e Magistério). Antes de 2006 a última reformulação do curso ocorreu em 1999, permeada pela LDB 9394/96, e originou a Comissão Coordenadora de Reformulação do curso de Pedagogia. Tal Comissão foi norteadada pela proposta de Diretriz Nacional em 2006 para configurar o Projeto Pedagógico vigente.</p> <p>Em avaliação do MEC realizada em 2008 (conforme site), o curso de Pedagogia dessa instituição obteve 4 pontos.</p>	<p>A Faculdade de Educação foi fundada em 1945, sendo vinculada a outra instituição formativa. Foi agregada a essa instituição federal em 1966. Nesse mesmo ano foi criado o curso de Pedagogia. A reforma universitária de 1968 delegou ao curso a formação do especialista da educação, com as habilitações previstas. Atualmente a Faculdade de Educação oferece a graduação em Pedagogia e das Licenciaturas, além dos cursos de Extensão, Especialização, atendendo à demanda de toda a Região da Zona da Mata Mineira e alguns municípios fluminenses, localizados próximo à cidade de sua localização. Em 2007 foi criado o Curso de Pedagogia à distância, dentro do sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Pertencente a Faculdade de educação, a instituição conta com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), fundado em 1997, e hoje firmado como referência no campo da Gestão Educacional, realizando projetos no âmbito nacional. A instituição possui o Departamento de Educação que é o único da Faculdade de Educação. Este surgiu como o resultado do processo de reestruturação administrativa, a partir da fusão dos quatro antigos departamentos da FAGED. Atualmente agrupa os professores e as disciplinas do curso de graduação em Pedagogia e demais Licenciaturas, assim como as disciplinas dos programas de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) existentes na Faculdade de Educação. O currículo atual do curso de Pedagogia é fruto de um processo de reformulação desencadeado desde novembro de 2004 a maio de 2007, regido pela coordenação do curso. Considerou ainda os debates regionais e nacionais travados em encontros de IFES Mineiras, bem como a DCNP 2006. Em avaliação realizada pelo MEC, o curso de Pedagogia dessa instituição obteve pontuação 4.</p>	<p>A Faculdade de Educação do Campus de Belo Horizonte, constituiu-se a partir da incorporação, em 1994, do Curso de Pedagogia do IEMG. As origens desse curso inicialmente datam 1928/29, com a Escola de Aperfeiçoamento, cuja principal finalidade era a de preparar docentes para atuação em Escolas Normais, alcançando, deste modo, também a educação ao nível do então ensino primário. Nesse período, constituiu-se expressiva presença na área da educação, tendo destaque para o magistério, bem como a produção de pesquisa e material didático-pedagógico. Em 1946 essa Escola foi extinta, sendo criado em 1946, o Curso de Administração Escolar, tendo como função formar os técnicos de ensino (inspetor, diretor e orientador de ensino), ou seja, a preparação de profissionais para atuação nas escolas da rede estadual e em órgãos do sistema educacional, como o próprio órgão central e as inspetorias regionais e municipais de ensino. Teve grande destaque no cenário educacional brasileiro. Em 1969 teve origem o Curso de Pedagogia após a conclusão das atividades do curso de Administração Escolar, extinto nesse mesmo ano, dada a Lei Nº 5540/68, que passou exigir em nível superior a formação desse profissional. Esse curso foi reconhecido em 1974 pelo decreto federal nº 74.109. Uma mudança significativa na configuração curricular do curso data de 1984, em que extingue-se as habilitações de curta duração, estabelecendo como eixo central a formação do professor, tendo em vista a superação do enfoque técnico-instrumental predominante desde então para uma “perspectiva teórica mais crítica e abrangente”. (Projeto Pedagógico, p.8). A última mudança, entretanto, antes da promulgação das DCNP ocorreu em 1998, e habilitava o pedagogo para “Docência para a Educação Básica - Anos</p>

			Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão dos Processos Educativos da Educação Básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional” (PPP, p. 11). O MEC avalia os cursos superiores por meio do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). O curso de Pedagogia dessa instituição, avaliado em 2008, teve pontuação 5.
--	--	--	--

	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
Processo de Reformulação Curricular atual (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Origem da Comissão Coordenadora de Reformulação do Curso de Pedagogia designada pelo colegiado do departamento em 1999. - a partir de orientações emanadas de fóruns de educação, bem como de entidades representativas na área (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, etc.). - conforme dispositivos constantes nos documentos oficiais aprovados pelo CNE e MEC em abril e maio 2006. - tem como ponto de partida a necessidade de aproximar a organização do Curso às demandas do nosso alunado, sem se esquecer de que a ênfase do Curso está centrada na concepção da docência em sentido amplo (PPP, p. 4). - pretende-se superar ambiguidades da formação (gestão e execução; concepção e prática) (p. 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fruto de um trabalho promovido pela Coordenação do Curso de Pedagogia (2004 a 2007), com participação significativa de professores da FAGED e alunos do curso e apoio expressivo da direção da faculdade, dos departamentos e diretório Acadêmico Pedagogia. - baseia-se na resolução CNE 2006. - A partir de problemas encontrados, foi construída pensando na necessidade de: superar a dicotomia Licenciatura e Bacharelado; retomar o significado profissional e social do trabalho docente e do pedagogo; rever o processo de formação desse profissional, buscando qualificá-lo; reestruturar as atividades relativas ao estágio da pedagogia. 	<p>Constituição de uma “Comissão para Estudo e Revisão do Currículo, com o objetivo de coordenar e sistematizar os estudos para redimensionamento da proposta curricular do curso de Pedagogia [...] com a inclusão da Docência para a Educação Infantil, em cumprimento da legislação vigente.” (PPP, p. 12).</p> <ul style="list-style-type: none"> - aspectos direcionadores: superar especialização de 1968; respaldo teórico e estudos LDB 96; - defende formação funções pedagogo previstas art. 14 DCNP seja feita na graduação e não na pós.

Foco da formação			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>- Busca o rompimento e a superação da dualidade na formação docente, além de considerar as demandas regionais acerca dessa formação para atuação na Educação Infantil a nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na pesquisa e gestão de processos educativos que habilitará em quatro anos o profissional para atuar na educação básica. (p. 5)</p> <p>Evidencia-se a opção política do DPE em favor da docência, gestão e da pesquisa, oportunizando a análise e o aprofundamento na dinâmica da formação pedagógica de questões relativas às práticas de gestão do cotidiano escolar, com abordagem de temas ligados à formação docente e constituição do sujeito professor, e de questões relativas às políticas sociais de inclusão e sua relação com a educação e com a escola (p. 8).</p>	<p>- reconhece que o curso de Pedagogia é uma formação inicial, defende a articulação entre gestão, docência e pesquisa de forma a retroalimentar continuamente a práxis pedagógica, construída a partir dessa base.</p> <p>- as diversas atividades formativas são pensadas a partir de focos específicos que se entrelaçam: a iniciação universitária (chegada do aluno na universidade); a educação infantil (história e demandas específicas desse nível), os anos iniciais do EF (conteúdos e metodologias próprias); e a gestão educacional. A dimensão da pesquisa aparece em todo esse processo.</p> <p>- Base da pedagogia é a docência, porém não se reduz ao trabalho da sala de aula.</p> <p>- Entende-se que o profissional licenciado em pedagogia poderá atuar em espaços escolares e não escolares. Embora articuladas, destaca-se as dimensões da Docência (Ed. Infantil e séries iniciais e EJA), gestão educacional e investigação educacional como partes integrantes da formação a partir de quatro eixos: Fundamentos, gestão educacional, Saberes escolares e eixo transversal.</p>	<p>- “decidiu-se, pois, que o ‘fulcro da proposta curricular seria a formação do profissional da educação’, entendida como sólida preparação teórica, com base na docência, que permitisse ao pedagogo atuar com competência onde quer que ocorram processos educativos” (PPP, p. 11)</p> <p>- Na presente proposta curricular a FaE/CBH/UEMG reafirma os princípios de formação do profissional da educação: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; pesquisa como elemento essencial na formação profissional.</p> <p>- a formação deve permitir ao graduando a absorção, na prática, de processos de trabalho docente de caráter interdisciplinar, integrados, com base em ações investigativas, dentro de princípios democráticos. Deverá assegurar, no decorrer do curso, coerência entre a formação oferecida e a prática profissional do futuro pedagogo (PPP, p. 14)</p> <p>- A formação tem como diretrizes: comprometimento com valores éticos, estéticos e políticos, inspiradores da sociedade democrática; compreensão da dimensão social da escola e dos profissionais da educação; conhecimento de conteúdos e metodologias que compõem o processo de escolarização e o fazer teórico-prático na Ed. Infantil e Anos iniciais do EF; desenvolvimento de processos de investigação que possibilitem a autoformação e a superação de problemas teórico-práticos; entendimento dos processos de produção, vivência e de acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade e a necessidade da ampliação dos mesmos, como princípios democráticos; compreensão das propostas de escolarização produzidas nas várias instâncias sociais e suas bases políticas, culturais, curriculares e pedagógicas que possibilitam a atuação do profissional da educação nas diferentes situações escolares e não escolares.</p>	<p>DCNP 2006 - Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.</p> <p>Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:</p> <p>I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;</p> <p>II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;</p> <p>III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.</p> <p>Conforme parecer 5/2005, a formação do licenciado em pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades. Além disso, é essencial na formação o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania.</p>

Objetivos do curso			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR – LEGISLAÇÃO
<p>Em razão do foco principal de formação ser a docência, com ênfase na pesquisa e gestão, o curso pretende alcançar os seguintes objetivos:</p> <p>1- Compreender e analisar as atividades, além da docência, que envolvam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino;</p> <p>2 – Compreender e analisar atividades que envolvam planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação da educação, de projetos e experiências não escolares;</p> <p>3 – Analisar a natureza da profissão, foco de sua formação, mapeando as competências, habilidades e as atitudes necessárias para o trabalho pedagógico;</p> <p>4 – Avaliar e propor soluções para os problemas educacionais por meio de uma aprendizagem significativa;</p> <p>5 – Demonstrar interesse pela pesquisa e investigação do processo educacional;</p> <p>6 – Demonstrar interesse pela extensão como interlocução e troca de conhecimento e experiências com as entidades escolares e não escolares.</p>	<p>O curso destina-se à formação de profissionais da educação para atuação nos diversos campos – Educação infantil, Séries iniciais e gestão de processos educacionais, bem como na construção e divulgação do conhecimento científico. Compreende o pedagogo como profissional da educação e busca por meio do currículo articular os estudos teóricos e as atividades práticas relacionando-os ao cotidiano das escolas, aos processos de investigação educacional, à construção e divulgação do conhecimento.</p>	<p>Nada consta na proposta curricular, apresentam-se apenas os focos da formação a ser oferecida.</p>	<p>Nada consta diretamente nas DCNP 2006.</p> <p>- No Parecer CNE 2005 (p.6), consta que: A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.</p>

Perfil do egresso			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR – LEGISLAÇÃO
<p>- O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto conforme art. 5º da DCNP.</p>	<p>- Referência ao art. 5º DCNP;</p> <p>- “O pedagogo tem a função de atuar no sentido de prover as condições básicas para o desenvolvimento adequado das atividades educacionais no interior dos ambientes escolares e não escolares, buscando as condições de trabalho mais adequadas e necessárias ao bom desenvolvimento do processo educacional.” (PPP, p. 5)</p> <p>- No âmbito da gestão educacional, cabe ao pedagogo a coordenação de trabalhos desenvolvidos nos espaços educacionais.</p> <p>- Quanto à docência, o pedagogo tem sua atuação voltada para a educação infantil e séries iniciais, bem como a educação de jovens e adultos.</p> <p>- Cabe também ao pedagogo investigar questões educacionais, produzir e difundir o conhecimento construído.</p> <p>- O profissional do curso de Pedagogia deverá ser capacitado para trabalhar: em educação infantil, séries iniciais, EJA e Gestão escolar num trabalho cooperativo; de forma interdisciplinar, primando pela postura investigativa como recurso para buscar, propor e realizar ações pertinentes aos objetivos educacionais traçados; aprimorando sempre sua prática pedagógica</p>	<p>- Conforme art. 4º e 5º das DCNP 2006.</p> <p>- Quanto às suas competências e habilidades prevê-se, também: construção da autonomia do Pedagogo; compreensão ampla e consistente dos fenômenos e da prática educativa que se dão em diferentes âmbitos e especialidades; compreensão do processo de construção do conhecimento do indivíduo inserido em seu contexto social e cultural; compreensão e valorização das diferentes linguagens e padrões culturais manifestados na sociedade contemporânea e de sua função na produção do conhecimento; capacidade para atuar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis e modalidades da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania; capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com utilização de tecnologias da informação e da comunicação, nas práticas educativas; capacidade de reflexão e compromisso ético-profissional; articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas de espaços escolares e não escolares; elaboração de projeto político-pedagógico que integre as atividades de ensino, pesquisa, e organização do trabalho caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, acompanhamento e avaliação pautadas nos princípios de: solidariedade, responsabilidade e compromisso social; capacidade de identificar problemas socioculturais, ambientais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social; capacidade de intervir junto ao poder público na definição de políticas educacionais coerentes com a construção de uma sociedade mais</p>	<p>DCNP 2006 - Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho</p>

	<p>baseada nos princípios de uma educação democrática e pública; buscando relações entre as microações cotidianas e as ações num nível macro interferindo nos projetos e políticas educacionais, visualizando as necessidades e possibilidades de uma educação para todos.</p>	<p>humana; atuação em diferentes espaços e ambientes da educação formal, informal ou não-formal, tais como: nos programas de educação popular, de educação de adultos, de educação especial e outros; atuação no planejamento, na organização e na gestão dos processos educativos nos sistemas de ensino nas esferas administrativa e pedagógica, implementando, coordenando, executando, acompanhando e avaliando projetos pedagógicos e outros, com competência técnico-científica, sensibilidade, ética e compromisso com a democratização das relações sociais em ambientes escolares e não escolares; coordenação da elaboração e do desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição em que atua, realizando o trabalho pedagógico de maneira coletiva e solidária, interdisciplinar e investigativa, desenvolvendo saberes educacionais, a partir das questões vividas na prática educativa.</p>	<p>educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.</p> <p>Parecer 2005 – o perfil do graduado em pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso.</p>
--	---	---	---

Campo de atuação			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>- Art. 4º DCNP - Art. 62 LDB - Docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em Pesquisa e Gestão. - Tratam de duas habilitações distintas do ponto de vista da estrutura escolar (Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental), mas consideram integradas na perspectiva da formação humana (p. 7).</p>	<p>- “[...] Poderá atuar em espaços escolares e não escolares desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional a partir dos princípios da gestão democrática, sempre observando, respeitando e valorizando a diversidade humana. Lidará, portanto com sujeitos concretos num contexto específico”. (PPP, p.5) - O trabalho do pedagogo é marcado por uma pluralidade de conhecimentos cuja ação que dele se desdobra também precisa ser transdisciplinar.</p>	<p>- propõe-se que “seja um profissional que conheça e seja capaz de analisar a realidade em que está inserido, a realidade da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo as necessárias vinculações entre as questões educativas e sociais. Enquanto profissional desenvolverá, coletivamente, habilidades e conhecimentos em educação, com vistas à práxis pedagógica. Conhecimentos sobre gestão são oferecidos como subsídio à compreensão e exercício da função de gestor na docência, no planejamento, coordenação e avaliação da ação educativa, em espaços escolares e não escolares” (PPP, p. 20) Apresenta, numa parte específica a definição de escola, sendo “entendida como o lôcus coletivo que inclui alunos, educadores, trabalhadores administrativos e comunidade,</p>	<p>DCNP 2006 - Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.</p> <p>IMPORTANTE: ressalva do conselheiro Paulo Barone ao parecer 5/2005 – aponta</p>

		<p>partindo da premissa de que em todos os momentos do processo educativo - planejamento, execução e avaliação - a coparticipação é instrumento fundante. Supõe, ainda, que a incorporação da comunidade à escola é fundamental, tanto sob o ponto de vista das captações dos movimentos sociais, políticos e culturais locais, para que seja possível a sua vinculação à globalidade social, quanto para que seus membros sejam parceiros das realizações educativas. As escolas e as demais instituições, em que atua o pedagogo, são entendidas como espaços de vivência cidadã, dentro das perspectivas organizacionais e institucionais” (PPP, p. 13).</p>	<p>que a formulação apresentada contém uma contradição à definição do pedagogo: afirma ser o pedagogo docente, mas remete a ele de atributos adicionais que deformam consideravelmente seu perfil.</p>
--	--	--	--

Definição de docência			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>- Em sentido amplo; - Idem Art. 2º § 1º - DCNP 2006 - “[...] prevalece a concepção na qual o docente saiba atuar de forma a compreender a sala de aula, a instituição escolar e, como consequência, reinventar a prática pedagógica no contexto do trabalho coletivo, sem esquecer da ênfase à inclusão, à diversidade, à cultura, ao ensino, à pesquisa e à atividade de gestão educacional [...]” (PPP, p.5) - Idem Art. 4º parágrafo único – DCNP 2006 - O PPP do curso de Pedagogia “licencia o profissional da educação para a docência, dando ênfase à pesquisa e à gestão, por entendê-la e compreendê-la como processo essencial e integrante do cotidiano escolar, mobilizadora na abertura de espaços para a reestruturação do poder de decisão; a coordenação do trabalho pedagógico; e as relações interinstitucionais que delimitam o campo educativo (esforço de síntese de conhecimentos como de articulação de práticas, buscando unificar o modo de produção de conhecimento e as estratégias de ação, tendo como</p>	<p>- A formação para a docência é enfatizada num subcapítulo, sendo assim definida: “além de um conjunto das atividades no currículo, no eixo saberes escolares são destacadas disciplinas que focalizam aspectos teóricos e metodológicos dessa formação.” (PPP site, p.4) - tem a docência como base, mas não reduz o trabalho do pedagogo à sala de aula.</p>	<p>- Não está concebida diretamente, mas configura-se como um dos grandes eixos da formação – Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do EF. - Representa e garante a continuidade dos trabalhos realizados pelo Instituto de Educação de MG (que foi incorporado no curso de Pedagogia dessa instituição) – Tal formação proporcionada por esse instituto teve repercussão histórica no cenário mineiro e nacional. - “A formação para a Docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do EF, mediatizada pela Gestão de Processos educativos possibilitará visão ampla e global da escola e dos sistemas educacionais” (PPP, p. 21).</p>	<p>Parecer 2005 – A docência em processos educativos escolares e não escolares não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais. DCNP 2006 - Art. 2º § 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.</p>

meta a inclusão social)” (PPP, p. 9).			- DCNP 2006 - Art. 4º Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.
Concepção de Gestão			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
A conquista da gestão democrática respalda-se na definição do art. 14 da LDB 9394/96. “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes” (p. 7).	- Em subcapítulo à parte, compreende-se que a formação para a gestão pedagógica se dá por meio de todo o conjunto curricular. Em caráter de delimitação afirma que possui disciplinas centralmente comprometidas com gestão (ver listagem disciplinas abaixo).	- dá continuidade aos trabalhos do Instituto de Educação de MG, que forma o pedagogo para atuar como profissional junto aos sistemas educativos, por meio de um currículo que prevê o que está posto no Art. 64 da LDBEN 9394/96: “A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (PPP, p. 21, grifos do documento). - A gestão mediatiza a formação para a docência, possibilitando visão global e ampla da escola e dos sistemas escolares.	Nada consta explicitamente nas DCNP 2006, mas pelas leituras nas entrelinhas, e explicitamente no parecer 5/2005, nota-se que a gestão é com o viés democrático, perpassada por uma certa tendência racionalizadora, uma “falsa autonomia” do discurso neoliberal, conforme excerto: “Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática , em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos [...]” (Parecer 2005, p. 7, grifos nossos)

Oferecimento do curso			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>Não específica na proposta pedagógica. No catálogo, disponível no site da instituição verifica-se que o curso é oferecido no regime semestral, no turno noturno / na forma presencial.</p>	<p>Não específica na proposta pedagógica.</p> <p>No site da instituição verificou-se que a oferta semestral, nos turnos diurno e noturno, na forma presencial e à distância. OBS.: O estudo da matriz curricular é do curso presencial.</p>	<p>- Manhã/tarde/noite – seriado, semestral, na modalidade presencial.</p>	

Carga horária total e distribuição			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR – LEGISLAÇÃO
<p>3200 horas, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1860 horas disciplinas obrigatórias (núcleo básico); - 420 horas de disciplinas optativas (Núcleos de Integração e Aperfeiçoamento - NIA) OBS.: Os alunos escolhem a disciplina de acordo com a área de seu interesse (Fundamentos, Didática e/ou Gestão); - 140 horas de disciplina Prática de Formação Acadêmica (do 1º ao 4º período) - 480 horas de Estágio supervisionado (em Ed. Especial, Ens. Fundamental, Ed. Infantil, Organização/Gestão da Educação Básica, sendo 120 h em cada) - 300 Horas de TCC, sendo 30 presenciais e 270 extraclasse. 	<p>3220 horas, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1980 h disciplinas obrigatórias (núcleo básico); - 420 horas disciplinas eletivas (240 h presencial e 180h online – núcleo aprofundamento); - 300 horas disciplinas opcionais (240 h presencial e 60h <i>online</i>) - 300 h estágio supervisionado (em Ed. Infantil, Série Iniciais EF, Alfabetização, Gestão, EJA, sendo 60 h em cada) OBS.: Ainda conta com estágio opcional e complementar de 60 h em espaços não escolares. - 120 horas TCC. - 100 horas de atividades teórico-práticas ou culturais. 	<p>3697 horas, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2880 h disciplinas (distribuídas entre o núcleo básico e o núcleo de diversificação e aprofundamento); - 817 h práticas pedagógicas de formação (fazem parte do núcleo de estudos integradores). São compostas de: <ul style="list-style-type: none"> Atividade de integração pedagógica (240h); TCC (90h); Prática de pesquisa (68h); Estágio (300h); Práticas pedagógicas (119h). 	<p>DCNP 2006 - Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:</p> <p>I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;</p> <p>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;</p> <p>III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.</p>

Núcleos e eixos da organização curricular			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>Núcleo norteador 1 - Conteúdos Básicos, responsável pela articulação da teoria com a prática, compreende as disciplinas obrigatórias; Esse núcleo se subdivide em 3 grandes áreas, sendo: área de fundamentos da educação (Inclusive Psicologia); área de Gestão da Educação, Didática que compõem as disciplinas obrigatórias do primeiro grande núcleo norteador: o de conteúdos básicos.</p> <p>Núcleo Norteador 2 - Conteúdos específicos, de aprofundamento e complementação: garantem sólida e sistemática formação, caracterizado por disciplinas e atividades relacionadas aos conteúdos básicos. Esse núcleo compreende enfaticamente os estágios supervisionados e abrange também o TCC;</p> <p>Núcleo norteador 3 – Conteúdos Integradores: conteúdos que visem o enriquecimento curricular, compreendendo efetiva participação em atividades extracurriculares. Dentre essas atividades inclui-se o TCC.</p> <p>Além desse 3 núcleos ainda configura-se o NIA (Núcleo de Integração e Aperfeiçoamento) que compreende o grupo de disciplinas optativas.</p> <p>As disciplinas integram o currículo a partir de 3 grandes áreas de formação: fundamentos, gestão e didática.</p>	<p>A formação é pensada partir de Cinco focos que entrelaçam as atividades acadêmicas: 1 – iniciação universitária, tendo em vista a chegada do aluno na universidade; 2 – educação infantil, focalizando a história e demandas desse nível de ensino; 3 – anos iniciais do ensino fundamental, que abrange conteúdos e metodologias próprias; 4 – gestão educacional, que abrange reflexões sobre esse campo; e 5 – sistematização acadêmica, sistematiza todo o percurso, sendo revelado principalmente pelo TCC.</p> <p>As disciplinas se enquadram na organização curricular partir dos núcleos: básico, que abrange as disciplinas obrigatórias e o de aprofundamento, que compreende as disciplinas eletivas.</p> <p>As disciplinas integram o currículo a partir de 4 eixos articuladores: Fundamentos, Gestão Educacional, Saberes Escolares e Eixo Transversal.</p>	<p>Estruturado a partir de dois eixos temáticos (Docência e Gestão Educacional) e que se estruturam em três núcleos formativos (que organizam as disciplinas-tema), conforme a seguir. Os eixos temáticos que contêm toda a base de formação buscam a superação da organização curricular disciplinar tradicional, tornando as práticas de formação integradas. Os eixos temáticos são organizados a partir de 8 núcleos semestrais, conforme descritos ao final.</p> <p>A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, <u>constitui-se, conforme Incisos I, II e III do Art. 6º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006</u>, de:</p> <p>I - um núcleo de estudos básicos ; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e III - um núcleo de estudos integradores.</p> <p>O Currículo do Curso de Pedagogia está organizado em oito Núcleos Formativos que organizam os semestres, estruturados em Eixos Temáticos, a saber: NF I - Contextos sociais, culturais e educacionais; NF II - O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais; NF III e NFIV - O sujeito e as práticas educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF; NF V - Políticas; Gestão Educacional e práticas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; NF VI e NF VII - Práticas educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF; NF VIII - Políticas; Gestão Educacional e práticas educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF.</p> <p>Cada Núcleo Formativo (NF) é desenvolvido em 100 dias de trabalho, distribuídos em dezoito semanas letivas.</p>	<p>DCNP 2006 - Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...] II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará [...] III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.</p>

Carga Horária/Distribuição e Nomenclatura das Disciplinas, por núcleos formativos			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>Disciplinas obrigatórias, que compreendem o núcleo básico, sendo subdivididas nos seguintes eixos:</p> <p>FUNDAMENTOS: 900 horas, sendo 15 disciplinas de 4 créditos (60 horas cada uma), a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - História da Educação I e II; - Sociologia da Educação I e II; - Filosofia da Educação I e II; - Psicologia da Educação I e II - Antropologia e Educação I e II; - Fundamentos da Educação Infantil I e II; - Fundamentos da Educação Especial I; - Fundamentos da EJA. - Metodologia da Pesquisa. <p>GESTÃO: 300 horas, sendo 5 disciplinas da área de Gestão. As disciplinas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estatística aplicada à educação; - Avaliação em Educação; - Currículo na educação básica; - Legislação da educação básica; - Organização e Gestão da Educação Básica. <p>DIDÁTICA: 660 horas, sendo 11 disciplinas obrigatórias, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciências Naturais; - Geografia; - Língua portuguesa I e II; - Matemática I e II; - História; - Didática I e II; 	<p>Disciplinas obrigatórias, que compreendem o núcleo básico, sendo subdivididas nos seguintes eixos:</p> <p>FUNDAMENTOS: 420 horas, sendo 7 disciplinas de 4 créditos (60 horas cada uma), a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - História da Educação; - Educação e Diversidade étnico-racial; - Filosofia da Educação; - Sociologia da Educação; - Antropologia e Educação; - Psicologia da Educação I e II. <p>GESTÃO: 540 horas, sendo 9 disciplinas de 4 créditos (60 horas cada uma), a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabalho e educação; - Avaliação e medidas educacionais; - Currículo e Organização Pedagógica; - Políticas Públicas Educacionais; - Planejamento da educação: sistema e unidades escolares; - Estatística aplicada à Educação; - Gestão e Organização dos Sistemas Escolares; - Políticas de educação para a infância; - Educação Brasileira: legislação e sistema. <p>SABERES ESCOLARES: 600 horas, sendo 10 disciplinas de 4 créditos (60 horas cada uma), a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos Teórico-Metodológicos em: Alfabetização I; Português I; Matemática I; Ciências I; Geografia I; 	<p>TEMAS-DISCIPLINA QUE COMPREENDEM O NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia e sua Multidimensionalidade – 90h - História da Educação – 150h - Estudos Filosóficos – 150h - Psicologia da Educação – 195h - Antropologia – 90h - Sociologia – 90h - Didática – 165h - Avaliação Educacional – 45h; - Estatística aplicada à Educação – 45h; - Organização e Currículo da Educação Básica – 225h; - Políticas Públicas na Educação Básica – 60h; - Língua Brasileira de Sinais – 45h - Organização Social e Técnica do Trabalho Docente – 45h - Gestão da Sala de Aula – 45h. <p>TOTAL: 1440h</p> <p>TEMAS-DISCIPLINA QUE INTEGRAM NÚCLEO BÁSICO E NÚCLEO DE DIVERSIFICAÇÃO E APROFUNDAMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física – 945h - Gestão Educacional – 120h; <p>TOTAL: 1045h</p> <p>TEMAS-DISCIPLINA QUE INTEGRAM O NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa – 30h 	<p>DCNP 2006 - Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:</p> <p>I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;</p> <p>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;</p> <p>III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas</p>

<p>- Alfabetização e Letramento. - Português Instrumental.</p> <p>As disciplinas optativas compreendem o núcleo de integração e aperfeiçoamento (NIA). Dentre as opções existentes a partir das áreas de formação (fundamentos, gestão e didática) o aluno escolhe 7 disciplinas a serem cursadas do 1º ao 4º período. Na grade curricular disponível para análise estas não são subdivididas em eixos e não tem como mensurar sua recorrência no currículo, visto que depende da escolha do aluno.</p>	<p>História I; Artes I; Educação Infantil I e II; EJA I. OBS.: Nota-se que não tem Didática.</p> <p>TRANSVERSAL: 540 horas, sendo 9 disciplinas de 4 créditos (60 horas cada uma), a saber: - Pesquisa I – Introdução à pesquisa educacional; - Educação online: reflexões e práticas; - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); - Práticas Textuais I; - Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa; - Corporeidade e cultura de movimento; - TCC I e II.</p> <p>As disciplinas eletivas compreendem o núcleo de Aprofundamento. Os alunos devem cursar 4 delas de modo presencial e 3 online. São oferecidas mediante demanda e disponibilidade. Na matriz curricular estão assim distribuídas, conforme os eixos:</p> <p>FUNDAMENTOS: 5 disciplinas; GESTÃO: 5 disciplinas; SABERES ESCOLARES, 12 e TRANSVERSAL, 10 disciplinas.</p> <p>Ainda aparecem na matriz curricular as disciplinas opcionais, mas sem vinculação a nenhum grande núcleo. Os alunos tem que cursar 5 delas, sendo 4 em modo presencial e 1 <i>online</i>.</p>	<p>- Educação Inclusiva – 60h - Educação, Comunicação e Tecnologia – 120h Enriquecimento Curricular (33h extracurriculares). TOTAL: 210 horas, exceto às 33h de enriquecimento curricular.</p> <p>TEMAS-DISCIPLINA QUE COMPÕEM O NÚCLEO BÁSICO E O NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES: - Pesquisa em Educação – 165h; TOTAL: 165h</p> <p>TEMAS-DISCIPLINA QUE COMPÕEM O NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES - Prática de pesquisa – 68h (em horário extra); - Práticas Pedagógicas de Formação (PPFs), que compreende: Atividade de Integração Pedagógica (AIP) – 240h Estágio 300h Práticas Pedagógicas (em horário extra) – 119h; TCC – 90h - Seminários de Estágio (extracurricular); - Semana Científica (extracurricular). TOTAL: 817 horas</p> <p>OBS.: Na proposta e na matriz curricular não há discriminação entre disciplinas obrigatórias e/ou eletivas, opcionais.</p>	<p>específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.</p>
--	---	---	--

Concepção de Pesquisa			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>Não é definida explicitamente no texto do PPP, mas percebe-se que esta aparece como uma das ênfases da formação, atrelada à docência, sendo considerada como instrumento de aprofundamento e reflexão sobre o contexto de atuação. Os momentos específicos que são dedicados a esta demanda são Metodologia da Pesquisa, Prática de Formação Acadêmica e TCC.</p>	<p>É delimitada em um subtópico específico. Para contemplar esse aspecto: ‘serão oferecidas duas disciplinas obrigatórias de pesquisa educacional. Serão também ofertadas no currículo outras atividades acadêmicas na área de pesquisa, seguindo a área temática de interesse. A inscrição em grupos de pesquisa serão computadas como créditos considerados processos de formação. O TCC é visto como reflexo e criação desse processo.</p>	<p>Definida numa parte específica da proposta pedagógica (PP), “a pesquisa é entendida como elemento essencial na formação do profissional pedagogo. É conteúdo a ser apreendido pelos alunos, nos diversos campos, com seus objetos metodológicos e instrumentais práticos, e como processo de investigação que permite ao graduando a compreensão do seu fazer e a produção de formas alternativas de ação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em outras instâncias definidas nesta proposta curricular. Os trabalhos de pesquisa dos alunos devem, a um tempo só, estabelecer uma relação entre a produção de conhecimentos específicos sobre o saber pedagógico, a produção de conhecimento nas ciências e sua aplicabilidade ao campo da Educação” (PPP, p. 13, grifos nossos)</p> <p>- “é instrumento de transversalização de conhecimentos e de articulação curricular, no sentido de possibilitar ao aluno aprofundar-se na problematização de questões e busca de novas investigações” (PPP, p. 23, grifos nossos).</p> <p>- Perpassa todo o decorrer da formação do aluno. Do NF I ao V são oferecidos estudos teórico-práticos da Pesquisa em Educação enquanto tema-disciplina. Do NF VI ao VIII, os alunos colocam em prática o projeto de pesquisa como requisito para conclusão do curso.</p>	<p>Conforme parecer 5/2005, as instituições acadêmicas devem prever em suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, para que os estudantes desenvolvam postura de investigação científica. “cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só uma atividade de pesquisa” (p. 14). Ainda afirma que o professor formado pelo curso de pedagogia é um profissional que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, interpreta e utiliza resultados de investigação.</p> <p>Trata a pesquisa como elemento central da formação, afirmando como necessária a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica.</p>

Posicionamento/ relação das disciplinas			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>1º período FUNDAMENTOS: 4 – 240h DIDÁTICA: 1 – 60h PRÁTICA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA (PFA): 1- 60h</p> <p>2º período FUNDAMENTOS: 5 – 300h PFA: 1 - 60h</p> <p>3º período FUNDAMENTOS: 2 - 120h GESTÃO: 1 – 60h DIDÁTICA: 1 - 60 PFA: 1 - 60h OPTATIVA: 1 – 60h</p> <p>4º período FUNDAMENTOS: 2 – 120h GESTÃO: 1 – 60h DIDÁTICA: 1 – 60h PFA: 1 - 60h OPTATIVA: 1 – 60h</p> <p>5º período FUNDAMENTOS: 1 – 60h GESTÃO: 1 – 60h DIDÁTICA: 2 – 120h OPTATIVA: 1 – 60h ESTAGIO: 1 - 120h</p> <p>6º período FUNDAMENTOS: 1 – 60h GESTÃO: 1 – 60h</p>	<p>1º período FUNDAMENTOS: 4 – 240h TRANSVERSAL: 2 – 120h</p> <p>2º período FUNDAMENTOS: 2 – 120h GESTÃO: 1- 60h SABERES ESCOLARES: 1 – 60h TRANSVERSAL: 2 – 120h</p> <p>3º período SABERES ESCOLARES: 5 - 300 ELETIVA ON LINE: 1 – 60h</p> <p>4º período GESTÃO: 1 – 60h SABERES ESCOLARES: 3 – 180h TRANSVERSAL: 1 – 60h ELETIVA ON LINE: 1 – 60h</p> <p>5º período FUNDAMENTOS: 1 – 60h GESTÃO: 2- 120h TRANSVERSAL: 1 – 60h ELETIVA PRESENCIAL: 1 – 60h ELETIVA ON LINE: 1 – 60h</p> <p>6º período FUNDAMENTOS: 1 – 60h GESTÃO: 1- 60h SABERES ESCOLARES: 1 – 60h TRANSVERSAL: 1 – 60h OPCIONAL PRESENCIAL: 1 – 60h OPCIONAL ON LINE: 1 – 60h</p>	<p>Núcleo Formativo I: Contextos Sociais, Culturais e Educacionais NÚCLEO BÁSICO (NB): 285h NUCLEO APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO (AD): 30 h NUCLEO ESTUDOS INTEGRADORES (EI): 60h</p> <p>Núcleo formativo II: O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais NB: 315h AD: 30h EI: 98h</p> <p>Núcleo Formativo III: O sujeito e as práticas educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF NB: 300h NB/AD: 45h (compreendem conteúdos e metodologias) EI: 107h</p> <p>Núcleo Formativo IV: O sujeito e as práticas educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF NB: 45h NB/AD: 300h EI: 107h</p> <p>Núcleo Formativo V: Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF NB: 150h NB/AD: 180h EI: 143h</p>	<p>De acordo com o parecer de 5/2005, exige-se uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar que exige, desde o início do curso a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, etc. (p. 13)</p>

<p>DIDÁTICA: 2 – 120h OPTATIVA: 1 – 60h ESTAGIO: 1 - 120h</p> <p>7º período FUNDAMENTOS: 1 – 60h GESTÃO: 1 – 60h DIDÁTICA: 2 – 120h OPTATIVA: 1 – 60h ESTAGIO: 1 - 120h</p> <p>8º período DIDÁTICA: 1 – 60h OPTATIVA: 2 – 120h ESTAGIO: 1 - 120h TCC – 300h</p>	<p>7º período GESTÃO: 2 – 120h TRANSVERSAL: 1 – 60h (TCC) ELETIVA PRESENCIAL: 1 – 60h OPCIONAL PRESENCIAL: 2 – 120h</p> <p>8º período GESTÃO: 2 – 120h SABERES ESCOLARES: TRANSVERSAL: 1 – 60h (TCC) ELETIVA PRESENCIAL: 2 – 120h OPCIONAL PRESENCIAL: 1 – 60h</p> <p>OBS.: Os estágios supervisionados não estão delimitados na matriz curricular. Na Proposta Pedagógica afirma-se que eles devem ser cursados em horário extraturno.</p>	<p>Núcleo Formativo VI: Práticas Educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF AD: 90h NB/AD: 255h AD/EI: 30h (corresponde ao TCC) EI: 134h</p> <p>Núcleo Formativo VII: Práticas Educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF NB: 180h NB/AD: 135h AD: 30h EI: 164h</p> <p>Núcleo Formativo VIII: Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Ed. Inf. e nos anos iniciais do EF NB: 165h AD: 30h NB/AD: 150h EI: 139h</p>	
---	---	---	--

Modalidade de avaliação final do curso

UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR – LEGISLAÇÃO
<p>TCC – não está vinculado somente à realização de um projeto de pesquisa. Vincula-se aos 2º e 3º Núcleos, o de Conteúdos Integradores e de Aprofundamento e Complementação. Tem início no terceiro período do curso de se integra às demais atividades, podendo ser apresentado no formato de monografia, relatório, artigo ou outro.</p>	<p>Entre o 7º e 8º períodos espera-se que os alunos construam o TCC, expressando o conhecimento refletido e criado no processo de pesquisa ao longo do curso. É visto como a sistematização acadêmica do percurso formativo (estudos, práticas, disciplinas, estágios e demais atividades). Deve revelar o conhecimento construído nesse processo de formação, a partir do conj. de atividades propostas pelo currículo e da trajetória do aluno.</p>	<p>TCC – Vincula-se aos 2º e 3º núcleos (Aprofundamento e diversificação e Estudos Integradores), presente como componente curricular a partir do 6º período, mas também faz parte da disciplina Pesquisa em Educação, a ser cursada do 1º ao 5º períodos do curso. Deve contemplar temática que seja resultado das Práticas Pedagógicas de Formação ou de outras investigações ligadas à área de Educação. O tipo de trabalho a ser desenvolvido é Monografia.</p>	<p>Art. 8º - Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante [...] III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de</p>

			quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares, públicas e privadas;
Estágio			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>É visto, conforme o artigo 8º inciso IV das DCNP como um dos componentes integralizadores dos estudos da formação, devendo ser realizado ao longo do curso. Entretanto, esse estágio começa no 5º e vai até o 8º período. Não tem maiores definições sobre sua execução no PPP.</p> <p>Subdivide-se em: Estágio supervisionado em Educação Infantil – (30h presencial e 90h extraclasse); Estágio supervisionado em Ensino Fundamental (30h presencial e 90h extraclasse); Estágio supervisionado em organização e gestão da educação básica (30h presencial e 90h extraclasse); Estágio supervisionado em educação especial (30h presencial e 90h extraclasse).</p>	<p>- dada a importância conferida ao estágio, optou-se por criar uma coordenação de estágio – abrigando o curso de Pedagogia e demais licenciaturas. (PPP site p.3)</p> <p>O estágio é entendido em seu caráter transdisciplinar e está organizado da seguinte forma: Estágio (I): Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil I / Estágio (II): Prática Escolar com Estágio Supervisionado Séries Iniciais do EF /Estágio (III): Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização I /Estágio (IV): Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar I Estágio (V): Prática Escolar com Estágio Supervisionado em EJA I Estágio (VI – opcional): Prática com Estágio Supervisionado em espaços não escolares</p> <p>As atividades de estágio serão realizadas em horário distinto do turno cursado pelo aluno. O estágio será desenvolvido de forma interdisciplinar, durante o período letivo num acompanhamento cotidiano. O aluno que não puder fazer o estágio durante o curso (forma indicada) poderá fazer ao final ou no meio do curso, adiando um período a conclusão de seu curso. Colégio de aplicação João XXIII da UFJF visto como lócus de excelência para o estágio.</p> <p>A fragmentação do estágio e fragilidade da relação entre universidade e escola são reconhecidas em unanimidade pela comunidade acadêmica,</p>	<p>- Do total de 300 horas de estágio, este se subdivide em: 120 horas na Educação Infantil (25 horas de observação e organização práticas educativas, 70 horas de regência e 25 horas de acompanhamento na gestão educacional) 180 horas nas séries Iniciais do EF (30 horas de observação e organização práticas educativas, 130 horas de regência e 20 horas de acompanhamento na gestão educacional).</p> <p>- Integra as Práticas Pedagógicas de Formação.</p> <p>- possui um núcleo de Estágio dentro da Faculdade.</p> <p>- Está previsto na matriz curricular do núcleo formativo II (correspondente ao 2º período) ao núcleo VIII (8º período), sendo organizado conforme planilha anexa à proposta pedagógica da instituição que prevê: <u>Estágio núcleo II – 25h (Ed. Infantil):</u> Observação da docência em sala de aula e da organização das práticas educativas; reconhecimento da instituição escolar como espaço sociocultural e campo de trabalho do pedagogo/a. <u>Estágio núcleo III – 30h (Ensino Fund.):</u> Observação da docência em sala de aula e da organização das práticas educativas; reconhecimento da instituição escolar como espaço sociocultural e campo de trabalho do pedagogo/a. <u>Estágio núcleo IV – 30h: (Ed. Infantil):</u> regência em sala de aula e acompanhamento da organização das práticas</p>	<p>DCNP 2006 - Art. 8º inciso IV: estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.</p> <p>Pela resolução 5/2005, o estágio deve ser realizado ao longo do curso, em educação infantil e nos anos iniciais do EF, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade normal e/ou de educação profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em EJA, grupos de reforço, gestão de processos educativos. Pressupõe atividades pedagógicas, efetivadas em um ambiente institucional de trabalho e estabelecidas entre um docente experiente e o aluno estagiário. Deve proporcionar reflexão contextualizada, de modo que se forme autor de sua própria prática por meio da vivência institucional sistemática, intencional e mediada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao</p>

	<p>especificamente nos seguintes aspectos: definição de objetivos, função e perspectivas; ampliação vínculo faculdade e escolas; maior esclarecimento do papel, carga horária e atividades dos estagiários, superação da descontinuidade e fragmentação; fortalecimento de parcerias institucionais. OBS.: Esses pontos foram com base em CALDERANO 2004a (o perfil do Pedagogo: concepções teóricas e seus interesses profissionais – um olhar comparativo 1993 e 2003. Anais do Fórum de Pedagogia).</p>	<p>pedagógicas. <u>Estágio núcleo V – 30h (Ensino Fund.)</u>: regência em sala de aula e acompanhamento da organização das práticas pedagógicas. <u>Estágio núcleo VI – 70h (Ed. Infantil, Ensino Fund. e/ou EJA)</u>: regência em sala de aula e acompanhamento da organização das práticas pedagógicas. <u>Estágio núcleo VII – 70h (Ed. Infantil e Ensino Fund.)</u>: regência em sala de aula e acompanhamento da organização das práticas pedagógicas. <u>Estágio núcleo VIII – 45h (Ed. Infantil e Ensino Fund.)</u>: acompanhamento gestão educacional.</p>	<p>estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua autoavaliação. (p.15).</p>
Incidência do contexto prático sobre a formação			
UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>- A formação se direciona para a superação das ambiguidades entre gestão e execução, concepção e prática que ainda marcam a educação básica. Os alunos tem contato com a realidade prática por meio da disciplina Prática de Formação acadêmica (do primeiro ao quarto período), e também por meio do estágio (do quinto ao oitavo). Entretanto, a carga horária de disciplinas de fundamentos é maior nos primeiros semestres do que as direcionadas para conhecimento da realidade escolar. - Ressalta importância do envolvimento dos alunos em pesquisa e extensão, sendo a primeira instância importante de reflexão sobre a realidade, e a segunda interlocução e troca de conhecimento e experiência escolar. - curso é orientado por núcleos norteadores que perpassarão os oito períodos do Curso, debatendo e dando consistência à relação teoria-prática. Tais núcleos promovem</p>	<p>“A prática é trabalhada de forma, de acordo com o estabelecido pelas disciplinas cursadas de modo a favorecer o contato direto do cursista com o campo de trabalho futuro, possibilitando uma reflexão que articule as dimensões do estudo teórico, da transposição didática, e a produção e difusão do conhecimento” (PPP site, p. 3).</p> <p>A partir dos focos que orientam as atividades acadêmicas específicas (iniciação universitária, educação infantil, ensino fundamental, gestão educacional e sistematização acadêmica) “busca-se uma maior articulação entre uma abordagem geral e sua contextualização num tempo e espaço determinado, propiciando aproximações necessárias entre o conhecimento teórico e seu significado social” (PPP site, p. 6).</p> <p>Estão previstas 100 horas destinadas às atividades (iniciação, extensão e monitoria) teórico-práticas de aprofundamento conforme interesse dos alunos.</p>	<p>- Considera que a instância de trabalho do pedagogo não deve ser o determinante da formação, sob pena de se incorrer em outra modalidade de fragmentação (superação da especialização do curso de pedagogia introduzida pela lei 5540/68).</p> <p>- traz uma definição específica de escola, sendo: “entendida como o locus coletivo que inclui alunos, educadores, trabalhadores administrativos e comunidade, partindo da premissa de que em todos os momentos do processo educativo - planejamento, execução e avaliação - a coparticipação é instrumento fundante. Supõe, ainda, que a incorporação da comunidade à escola é fundamental, tanto sob o ponto de vista das captações dos movimentos sociais, políticos e culturais locais, para que seja possível a sua vinculação à globalidade social, quanto para que seus membros sejam parceiros das</p>	<p>Conforme parecer 5/2005, que deu origem às DCNP, temos que as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início. Além disso, os estudos dos clássicos e das metodologias deverão se articular com os fundamentos da prática pedagógica, visando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende. (p.12)</p> <p>Também de acordo com o parecer de 5/2005, exige-se uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar que exige, desde o início do curso a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão</p>

<p>valorização e reconhecimento da prática docente, reflexão das concepções e ações que estimulam essa prática e a intervenção criadora no cotidiano escolar (p. 14).</p> <p>- A viabilização da integração teoria-prática, bem como o permanente contato do discente com o mundo do trabalho são objetivos da disciplina Prática de Formação Acadêmica.</p>	<p>A prática é trabalhada de forma continua a partir do segundo período do curso de acordo com o estabelecido pelas disciplinas cursadas (PPP arquivo p. 1).</p> <p>- É ressaltada a necessidade urgente de estabelecimento de uma política interna de formação que enfatize as relações estabelecidas entre universidade e escolas.</p>	<p>realizações educativas. As escolas e as demais instituições, em que atua o pedagogo, são entendidas como espaços de vivência cidadã, dentro das perspectivas organizacionais e institucionais” (PPP, p. 13).</p>	<p>pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, etc. (p. 13)</p> <p>Ainda como explicitado no parecer 2005 a proposta pedagógica de cada instituição deve prever mecanismos que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de formação.</p>
--	--	---	--

4.6- Integração curricular

UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C	DIRETRIZ CURRICULAR - LEGISLAÇÃO
<p>Conforme Art. 8º DCNP 2006</p> <p>O curso é orientado por meio de núcleos norteadores que passarão os oito períodos do curso.</p> <p>Criação da disciplina Prática de Formação acadêmica, que está prevista na matriz curricular para os quatro períodos iniciais do curso, entendida como movimento contínuo entre o saber e o fazer. Deverá ter 30 horas de</p>	<p>Conforme Art. 8º DCNP 2006</p> <p>“[...] Ao definir o currículo a partir de 4 eixos centrais, entende-se que a denominação desses quatro eixos traduz a concepção de um currículo “caleidoscópico” no qual se visualizam desenhos diferentes de acordo com as perspectivas eleitas e, o seu conjunto expressa a multiplicidade de saberes com suas diversas inter-relações intrínsecas. Ao focalizar de forma especial o eixo transversal, percebe-se que seus conteúdos pertencem simultaneamente aos diversos eixos, o que faz com que a inter-relação com Fundamentos, Gestão e Saberes Escolares seja sua característica principal.” (PP arquivo, p. 5).</p>	<p>- Os eixos temáticos buscam a superação da organização curricular disciplinar tradicional, tornando as práticas de formação integradas.</p> <p>- Os eixos temáticos estão transversalizados pelas Práticas Pedagógicas de Formação (PPFs), sendo composta de: Atividade de Integração Acadêmica (AIP) – (objetiva a integração curricular em sala de aula e oportuniza a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ação das PPFs): Estágio Curricular Supervisionado; Prática de Pesquisa; Práticas Pedagógicas; Trabalho de Conclusão do curso.</p> <p>Estes compostos, por sua vez, são elementos dinamizadores da integração curricular. Ainda as PPFs “vinculam-se às práticas do trabalho existente socialmente e contempla três momentos articulados: análise diagnóstica da realidade profissional, problematização da mesma e propostas de projetos de intervenção sobre a realidade. Os Núcleos Formativos compreendem momentos de práticas centradas nas temáticas, que são orientadoras das ações dos alunos.” (PPP, p. 22). Possuem como objetivos: a) orientar o</p>	<p>Art. 8º DCNP 2006 - Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão,</p>

<p>atividades presenciais e 30 horas extraclasse. Deve ser coordenada por quatro docentes das três áreas de formação.</p> <p>Tem como objetivo: 1 – manter o discente em permanente contato com o mundo do trabalho; 2- Viabilizar realização atividades de pesquisa e extensão; 3 – Viabilizar a integração teoria-prática permanentemente; 4 – Viabilizar a construção do TCC.</p>	<p>Os três grandes núcleos são articulados entre si (mas não fala como).</p> <p>Seguindo os focos teóricos (iniciação universitária, ed. Infantil, Ens. Fund., Gestão e sistematização acadêmica) “busca-se uma maior articulação entre as disciplinas que por sua vez vão favorecer o conhecimento específico e transversal por ela proposto. As disciplinas e atividades acadêmicas propostas integrarão o currículo a partir dos quatro eixos articuladores: Fundamentos, Gestão Educacional, Saberes Escolares e Eixo Transversal” (PP <i>site</i>, p. 8).</p>	<p>graduando para a realização do Estágio Supervisionado, prioritariamente, em Ed. Infantil e EF I contemplando outras áreas conforme PPP da instituição; b) manter o aluno em permanente contato com o mundo do trabalho; c) viabilizar realização de atividades de pesquisa, como instrumento de aprofundamento da reflexão sobre o mundo prático profissional, bem como apropriação de elementos teórico-práticos da pesquisa; d) viabilizar integração entre teoria e prática com a análise e reflexão desenvolvidas nas AIPs, de forma interdisciplinar, englobando atividades de pesquisa e estágio; e) estimular o acesso do aluno aos processos culturais e estético-formais, em busca da construção da sensibilidade na relação com o mundo, com a sociedade e seus sujeitos sociais; f) viabilizar a construção do TCC, como fechamento do processo das práticas pedagógicas de formação (PPP, p. 25).</p> <p>- Enquanto integração curricular, a Atividade de Integração Pedagógica (AIP) objetiva envolver todos os professores da turma.</p> <p>- Pesquisa vista como instrumento de transversalização de conhecimentos e de articulação curricular.</p>	<p>diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na EJA; e) na participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.</p>
--	--	---	---