



## Formação de professores da educação básica no Brasil - Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste

Helena Machado de Paula Albuquerque<sup>1</sup>, Celia Maria Haas<sup>2</sup> e Regina Magna Bonifácio de Araújo<sup>3\*</sup>

<sup>1</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil. <sup>3</sup>Universidade Federal de Ouro Preto, Rua do Seminário, s/n, 35420-000, Mariana, Minas Gerais, Brasil. Autor para correspondência. E-mail: regina.magna@hotmail.com

**RESUMO.** O artigo em questão apresenta resultados do projeto de pesquisa ‘O significado de ser pedagogo para os alunos do novo curso de Pedagogia-Licenciatura’ vinculado ao grupo de pesquisa em Gestão e Políticas Públicas da Faculdade de Educação da PUC-SP e desenvolvido de agosto de 2010 a julho de 2011 em três instituições. Com o objetivo de investigar, em instituições de educação superior, os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, construídos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso, consubstanciadas na Resolução n. 1/2006, na sua intencionalidade e prática, buscamos identificar qual o significado de ser pedagogo para os alunos. Adotou-se uma metodologia com abordagem qualitativa, com pesquisa documental da legislação e dos projetos pedagógicos das três instituições, entrevistas e questionários com alunos, professores, coordenadores e gestores. Os resultados apontam que o perfil do pedagogo, na Região Sudeste, é focado na docência, prioritariamente na Educação Infantil e que a formação do gestor não ocorre. Eles apontam também a necessidade de um maior envolvimento com o curso dos professores das disciplinas de metodologias de ensino, oriundos de outras faculdades/departamentos.

**Palavras-chave:** políticas de formação de professores, diretrizes curriculares nacionais, projeto pedagógico, currículo, perfil do pedagogo.

## Forming teachers of basic education in Brazil – courses of Pedagogy (licentiate) in Southeast colleges

**ABSTRACT.** This article brings to light the results of the research project ‘The meaning of becoming a pedagogue according to students in the course of Pedagogy (licentiate)’ developed by a group of research in Public Policies and Management at the Education Faculty (PUC-USP) in three institutions of high education from August 2010 to July 2011. The researchers probed into the pedagogic projects inspired by the Curricular Directives for Pedagogy Courses as these took shape in Resolution 1/2006 – both in intention and practice – and strove to pinpoint the real meaning of being a pedagogue in the student’s view. The methodology applied was the qualitative approach based on research of documental legislation and pedagogic projects of the three institutions, besides interviews and questionnaires to students, teachers, coordinators, and managers. Results outline that the pedagogue profile in Southeast Brazil focuses primarily on child education and that the formation of managers is virtually ignored. Similarly, it is clear to see the urge for a deeper involvement with teachers and subjects related to teaching methodologies from other colleges or departments.

**Keywords:** policies for teacher training, national curriculum guidelines, pedagogic project, curriculum, profile educator.

### Introdução

Atualmente, o curso de Pedagogia é regulamentado pela Resolução CNE n. 1 de 15 de maio de 2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Ao serem publicadas, definiram, fundamentalmente, o curso de Pedagogia como o *locus* de formação dos professores para a educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental, e, portanto, privilegiaram a licenciatura em detrimento do bacharelado (formação do especialista de educação).

Este artigo estrutura-se a partir dos vários questionamentos que deram origem à pesquisa quanto ao significado de ser pedagogo para os alunos, às dificuldades para implantação do novo projeto pedagógico, à prática docente, à possibilidade de formação do professor delineado nas diretrizes, ao perfil do pedagogo que está sendo construído nas três universidades pesquisadas e ao compromisso explicitado nos respectivos Projetos Pedagógicos, no que se refere à formação do pedagogo em sua abrangência.

Para encontrar respostas a essas questões, foi delineado, como objetivo geral, investigar, em instituições de ensino superior, o novo projeto pedagógico do curso de Pedagogia construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia-licenciatura, consubstanciada na Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006 na sua intencionalidade e prática, buscando identificar qual é o significado de ser pedagogo para os alunos. Os objetivos específicos que daí decorreram foram assim delimitados: verificar qual é a concepção dos alunos quanto às ações próprias do pedagogo; explicitar em que medida o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição-campo da pesquisa mostra coerência com a área epistêmica da Pedagogia; examinar o projeto pedagógico quanto aos objetivos, como foi estruturado o currículo, o número de horas e anos, destinados à formação do pedagogo; verificar as dificuldades para implantação do novo projeto do curso de Pedagogia; verificar a expectativa dos professores em relação à formação do pedagogo; averiguar qual o nível de satisfação da instituição com a mudança.

Partiu-se da hipótese de que dificilmente será possível a formação do pedagogo como uma totalidade que inclui a licenciatura e o bacharelado num curso assentado nas diretrizes atuais e que isto se aplica à formação do 'superprofessor' oficialmente pretendido.

O projeto adotou, no processo investigativo, uma metodologia com abordagem qualitativa, com pesquisa documental e empírica. As três instituições, campo da pesquisa empírica, estão localizadas duas em um mesmo Estado e outra em um Estado diferente, mas todas da Região Sudeste brasileira. Enquanto uma delas é mantida por uma fundação – trata-se de uma universidade privada, nesse caso, confessional –, a segunda é uma universidade municipal, portanto mantida pelo município no qual se localiza e a terceira, uma universidade federal. Decidiu-se que as três universidades participantes deste projeto eram suficientemente representativas da Região Sudeste como campo de estudo, pois apresentam a peculiar característica de manutenção, critério objetivo para a seleção das instituições.

Esta pesquisa foi desenvolvida de agosto de 2010 a julho de 2011. Para subsidiá-la, retomamos autores como Bourdieu (1989, 1991, 1996), dentre outros, focalizando, principalmente, os conceitos de estruturas, *habitus* e campo. É importante destacar, em Pierre Bourdieu (1991), sua preocupação epistemológica, na gênese do conceito de *habitus*, necessária para a compreensão da constituição da prática pedagógica e da formação dos professores, buscando focar a

mediação entre o sujeito e as relações objetivas do mundo social.

O mais conhecido conceito de Bourdieu (1991), o conceito de *habitus*, é definido por ele como um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que são adquiridas pela interiorização das estruturas sociais e portadoras da história individual e coletiva e que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada (BOURDIEU, 1991). O termo *habitus* foi adotado por Bourdieu (1991) para estabelecer a diferença em relação a conceitos, tais como hábito, costume, tradição. Para ele, o *habitus* é adquirido mediante a interação social, sendo, ao mesmo tempo, classificador e organizador desta interação. São estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e são estruturantes (geradores de práticas e representações), além de conter, em si, o conhecimento e o reconhecimento das regras do jogo em um campo determinado.

Para Bourdieu (1991), somos o produto de estruturas profundas e temos inscritos em nós os princípios geradores e organizadores das nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos. Por esse motivo, Bourdieu (1996) não trabalha com o conceito de sujeito, preferindo o de agente. Para ele, os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (BOURDIEU, 1996). Os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam um *habitus* gerador que variam no tempo e no espaço (BOURDIEU, 1989). O *habitus* é uma interiorização da objetividade social, o que produz uma exteriorização desta interioridade. Dessa forma, não só está inscrito no indivíduo, como o indivíduo se situa em um determinado universo social: um campo que circunscreve um *habitus* específico (BOURDIEU, 1991), no caso desta pesquisa, o campo em que atuam os pedagogos.

Os campos não são estruturas fixas, mas produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam (BOURDIEU, 1989). O que determina a existência de um campo e demarca os seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um *habitus* e as instituições em que estão inseridas.

Foram objetos de leitura e análise os textos de Apple (1989; 1995) que focalizam a questão do conhecimento escolar, desmistificando a visão ainda existente da neutralidade do currículo. Nesses textos, Apple (1989, 1995) afirma que há impossibilidade de separar questões educacionais das questões políticas mais amplas, a ação da escola no sentido de classificar os alunos conforme a cultura

dos grupos dominantes, focalizando o papel da escola de “[...] fazer nosso sistema socioeconômico parecer natural e justo ou a separar os grupos uns dos outros” (APPLE, 1989, p. 48).

Dentro de um conhecimento amplo, apenas alguns são selecionados para compor o currículo, sempre de forma influenciada pelo fator econômico e social. O currículo não se “[...] sustenta sozinho, mas é o produto social de forças conflitantes” (APPLE, 1989, p. 55). Os professores têm influência nas decisões curriculares, e a situação do magistério, em termos amplos, foi analisada ainda a partir de Apple (1995) e suas críticas quanto à degradação do trabalho docente e à intervenção estatal no ensino, no currículo e na desqualificação dos professores.

#### **Dados dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia específicos de cada instituição investigada**

As três universidades investigadas apresentam diferentes características, localizando-se duas no Estado de São Paulo e uma em Minas Gerais. Como anteriormente foi mencionado, uma delas – a universidade privada confessional – é mantida por uma Fundação; a outra, uma universidade municipal, é uma autarquia municipal mantida pelo município; a terceira, uma universidade federal, é mantida pela União.

Na análise dos projetos pedagógicos, foram utilizadas as categorias definidas pelas pesquisadoras (Categoria I: o significado de ser pedagogo no projeto pedagógico; Categoria II: o projeto pedagógico e o currículo; Categoria III: a nova legislação e o projeto pedagógico). Cada projeto foi analisado por dois pesquisadores, e o resultado foi submetido à discussão para compreensão das diferenças, semelhanças e a forma como é interpretada e consolidada a legislação, considerando-se as categorias citadas.

#### **O significado de ser pedagogo no projeto pedagógico**

O projeto pedagógico da Universidade Confessional inicia-se com uma longa exposição na qual não só traz dados e informações sobre a universidade, sobre a Faculdade de Educação – suas finalidades, produção científica respectiva, áreas de extensão, serviços, integração com cursos de pós-graduação, intercâmbios, parcerias, atividades de extensão e avaliação e histórico do curso de Pedagogia – como também expõe a última organização curricular que vigorou antes da publicação das diretrizes, fornece informações específicas sobre o curso no regime anterior e apresenta um diagnóstico de problemas e expectativas dos professores do curso realizado em 2004, para só, então, focalizar o projeto pedagógico proposto adaptado às normas oficiais atuais. Para tal,

aborda a integração com outros cursos da universidade, pressupostos e princípios orientadores, concepção de graduação, indica o perfil profissional pretendido, objetivos do novo curso, articulação entre formação inicial e continuada e a organização do novo curso.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia reproduz as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais que propõem formar professores para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio – modalidade normal –, bem como preparar profissionais para a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino com possibilidades de atuar no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação e educação de jovens e adultos.

O currículo tem uma oferta ampla de disciplinas e unidades temáticas, visando assegurar a formação do pedagogo-docente, do profissional da educação e do cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais, sujeito e agente do processo cultural e capaz de participar na transformação das relações de poder, o que configura uma formação marcada pela dimensão político-social. O curso aponta a preocupação com um projeto de sociedade na qual todos tenham acesso aos bens materiais simbólicos, o compromisso prioritário com a escola pública como espaço privilegiado para a democratização do saber. As competências e habilidades, discriminadas no corpo do projeto, devem ser atendidas pelos eixos temáticos. Tem uma carga horária significativa para o bacharelado e apenas uma unidade temática em didática com 40 horas. O curso é subdividido em unidades temáticas, eixos e módulos, atividades de complementação e EAD, tendo como objetivo a formação inicial do profissional da educação

[...] para o exercício da docência infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e da gestão das relações e dos processos educativos, com sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educativo e seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociais (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 87).

práticas de intervenção e pesquisa, propondo a solidariedade e o compromisso com a transformação.

Na Universidade Municipal, o projeto pedagógico destaca seu propósito de formar profissionais para a docência, em espaços educativos formais e não formais, com sólida formação teórica, técnica, científica e pedagógica, capazes de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar, articulando o processo educativo em suas dimensões

humana, técnica e política. Prevê a formação de um profissional comprometido com seu aperfeiçoamento contínuo que

[...] as licenciaturas assumem como diferencial, em relação aos outros cursos de graduação, um caráter de dupla formação: a formação pessoal/profissional do próprio graduando e a concomitante instrumentalização deste para que tenha condições de assegurar a formação básica de seus futuros alunos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 24).

O currículo favorece a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a formação do gestor não tem assegurado o mesmo espaço no desenho na matriz curricular, apesar de mencionar em sua proposta a formação deste profissional. O perfil de pedagogo é o de um profissional com sólida formação didático-pedagógica, com conhecimentos em planejamento, controle, discussão, organização e gerenciamento das atividades escolares, capaz de inserção social e com domínio das tecnologias da informação.

O projeto pedagógico incorpora o conceito de bacharelado na licenciatura, com ênfase maior na formação para a docência, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, cujas metas são

[...] formar professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, para a promoção da aprendizagem dos sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 33),

formar um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimentos, ensinar, pesquisar e gerir, em permanente diálogo interdisciplinar entre teoria e prática. Apenas algumas disciplinas – Gestão Educacional, Política e Organização da Educação Básica – que compõem o Núcleo de Estudos Básicos (NEB) mostram a intenção de formar o Gestor Escolar.

Na Universidade Federal, o projeto pedagógico revela o compromisso com a ampliação da oferta de educação superior pública para a comunidade local e municípios adjacentes. Destaca a necessidade de instrumentalizar o espaço acadêmico para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação, as necessidades da comunidade local e a ampliação da oferta de educação superior. Destaca também o compromisso na formação do profissional da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, Normal e Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar e em outras áreas, “[...] capaz de atuar na organização e

gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimentos, em diversas áreas da educação” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 14). As atividades de planejamento, organização, gestão e formulação de políticas públicas, em espaços escolares e não escolares, teriam por base a formação docente. O perfil do profissional é amplo e generalista, não mencionando, porém, a docência na educação infantil e no ensino fundamental – primeiro ciclo – ou a formação do gestor escolar. O projeto aponta 22 atributos relacionados a competências, posturas, habilidades, conhecimentos, compromissos, incumbências do profissional, um excesso que oscila entre a formação para a docência e a formação para a gestão.

### O projeto pedagógico e o currículo

O projeto pedagógico do novo curso de Pedagogia da Universidade Confessional foi construído por uma comissão formada por nove professoras da Faculdade de Educação, entre as quais a vice-diretora da Faculdade de Educação. Para a redação final do documento, foi indicada uma comissão menor composta por seis professoras. O projeto menciona o coordenador e vice-coordenador do curso, os dirigentes institucionais e os 36 docentes e suas titulações. O novo curso tem a duração de quatro anos, está organizado em oito semestres, tendo iniciado os trabalhos em 2007 e formado a primeira turma em 2010. O currículo está organizado por semestres e os módulos nomeiam o tema do ano, que se subdivide em dois eixos, equivalentes aos semestres. Os módulos materializam os princípios formativos expressos no projeto. A cada eixo/semestre corresponde um tema, proveniente do módulo (anual). Segundo o Projeto Pedagógico (2006, p. 118), a organização curricular por meio de módulos e eixos temáticos “[...] possibilita o processo interdisciplinar, na medida em que não trabalha conceitos estanques”. Os eixos semestrais são cumpridos por meio de unidades temáticas, com estrutura disciplinar. Os eixos constituem um conjunto de saberes transversais no desenho curricular e buscam garantir a articulação e a “[...] nuclearidade das unidades temáticas” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 154). Há ênfase na pesquisa e nas atividades práticas. O curso “[...] tem 3.200 horas – que compreendem 2.800 de formação, 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 97) – distribuídas em quatro anos. A organização curricular prevê que o aluno

participe das aulas, dos estudos individuais e coletivos, eventos acadêmico-científicos e monitoria.

Visando articular teoria e prática, a prática de ensino é abordada nos quatro anos do curso diretamente ou dentro dos estágios – os quais se iniciam no segundo semestre do segundo ano – ou por meio das metodologias, mais concentradas no terceiro ano, relacionadas à formação do professor e ministradas por docentes com conhecimentos específicos, oriundos de outras faculdades. A Didática é abordada no primeiro e segundo anos e, no terceiro, é introduzida nas disciplinas das metodologias específicas. A proposta de disciplinas – que ocupam 132 horas – oferecidas em Educação a Distância (EAD) é considerada um acréscimo à formação. A disciplina Teologia integra o currículo, tendo em vista o caráter religioso da instituição.

O currículo do curso da Universidade Confessional cumpre as Atividades Acadêmico-Científicas Culturais (AACCs), estágios supervisionados, menciona a prática investigativa como espaço de articulação dos eixos temáticos e preparatória para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – considerado obrigatório pelas diretrizes. As atividades de estágio supervisionado estão distribuídas em 100 horas para a educação infantil, 100 horas para o ensino fundamental e 100 horas para a gestão, sendo as horas de docência, preferencialmente, cumpridas em escolas públicas. A educação de jovens e adultos é lembrada na proposta de estágio, onde são especificadas as propostas a serem implementadas. Todavia, faltam esclarecimentos sobre a relação com as escolas públicas que são o campo da realização dos estágios, ainda que desconsiderados como espaços não escolares.

Na Universidade Municipal, o projeto pedagógico atribui ao curso de Pedagogia a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e do gestor, e considera as dimensões políticas, sociais e técnicas na formação dos profissionais da educação. O curso tem a duração de quatro anos, com 3.680 horas, distribuídas conforme a Resolução n. 3/07, destinando também 200 horas de aprofundamento, 300 h de atividades complementares e 300 horas para estágios. Esta definição do tempo de duração do curso e a distribuição da carga horária refletem, na prática, o discurso que se pode evidenciar ao longo de todo o projeto: sua preocupação com a formação, pois são necessários pelo menos quatro anos para atender às Novas Diretrizes Curriculares.

O currículo funda-se na interdisciplinaridade, entendida como

[...] um esforço de superar a fragmentação na formação dos futuros professores, na perspectiva da construção de um saber em rede, integrando os conhecimentos prévios dos alunos com o profundo diálogo com novos conhecimentos e autores (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 34).

Três núcleos interdisciplinares articulam entre si o ensino, a pesquisa e a formação profissional. O estágio supervisionado inicia-se no 2º ano, com conteúdos integrados a uma disciplina ou atividade relativa à formação de professores. As atividades acadêmico-científico-culturais, que totalizam 150 horas, envolvem a participação dos alunos em investigações e projetos interdisciplinares, palestras, seminários, mesas-redondas, debates, congressos e grupos de pesquisa, estudos do meio e visitas monitoradas, elaboração, realização e participação em oficinas pedagógicas. O texto não informa quem participou da construção do projeto, além da coordenadora, porém, relata a intensa atividade dos docentes na proposta de um novo currículo, a partir de 2008.

O projeto pedagógico também considera que “[...] a prática não é descuidada e sim qualificada”, intimamente relacionada

[...] com a produção teórica e as metodologias, abordando conteúdos específicos que os futuros professores precisam dominar para construir alternativas didático-pedagógicas nas salas de aula e na gestão das escolas em que atuarão (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 40).

Na construção deste projeto, foi realizado um diagnóstico institucional, fruto do compromisso da Universidade – expresso no seu Projeto Pedagógico Institucional – que retrata sua forte vocação acadêmica: a de formar professores. O projeto expressa a existência de um coordenador de curso, bem como indica o número de docentes e suas respectivas formações. O curso está organizado em séries anuais, permitindo a manutenção da ‘turma’, desenvolvendo o sentimento de grupo e facilitando o acompanhamento do curso pelo aluno.

Na Universidade Federal, a comissão responsável pela elaboração do projeto pedagógico, sem a participação de pedagogos, constituiu-se por professores de outros cursos, uma vez que o curso de Pedagogia é de criação recente. O projeto pedagógico, implantado em 2008, destaca a Pedagogia como antiga reivindicação dos professores do Departamento de Educação, que pode fortalecer a pesquisa na área, legitimar os projetos de extensão e atender aos anseios da comunidade universitária e local.

O curso está organizado em oito semestres letivos, com 3.200 horas e a primeira turma concluirá o curso em junho de 2012 (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008). O currículo é disciplinar, estruturado em pré-requisitos – características do modelo de créditos –, e destaca a interação teoria-prática, a formação humana e relação com os saberes profissionais, a pesquisa como princípio cognitivo e a integração dos conhecimentos numa perspectiva coletiva, multi e transdisciplinar para o entendimento da complexidade do real. Organizado em três núcleos e eixos temáticos, visa fornecer a base comum nacional e superar a organização tradicional em disciplinas, prevendo 2.580 horas para disciplinas teóricas e/ou práticas, 220 horas para atividades científico-culturais, 300 horas para estágio supervisionado e 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento, totalizando 3.200 horas. O estágio tem início no segundo ano do curso e é desenvolvido em três etapas: “[...] observação, atuação em ambientes não escolares; docência em Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 70).

A grade curricular prevê a oferta de cinco disciplinas eletivas de uma lista de 31, sendo 26 dedicadas à formação do professor. A formação do gestor escolar, supervisor e planejador é realizada por meio de disciplinas, predominantemente eletivas. Apenas no primeiro ano é obrigatória a disciplina Política Educacional, com 60 horas, cuja ementa e plano de ensino contemplam conteúdos necessários à formação tanto do licenciado, quanto do bacharel. O fato de cada uma delas ter 60 créditos não oculta a tendência à formação do licenciado em detrimento do bacharel. O Trabalho de Conclusão de Curso (Res. CNE/CP n. 1/2006, Art. 8º, Inciso III) não é mencionado, aparecendo em seu lugar a elaboração de monografia.

#### **A nova legislação e o projeto pedagógico**

O projeto pedagógico do curso da Universidade Confessional contempla os núcleos e eixos temáticos e atividades de extensão como estratégias de inserção dos alunos na realidade da educação básica. A organização curricular procura superar a dicotomia teoria-prática pela inter, multi e transdisciplinaridade, abandonando o conceito disciplinar para evitar a fragmentação. Os professores são chamados a trabalhar “[...] totalmente articulados nas diferentes unidades temáticas e atividades interdisciplinares”, sem esquecer as Tecnologias de Informação e Comunicação (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 142). Articulada às linhas de pesquisa da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-Graduação, a

prática investigativa percorre os quatro anos de formação, tendo como produto final a elaboração do TCC. A proposta articula a preparação para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o bacharelado, ou seja, com a formação do profissional de gestão, embora, por vezes, misturada à formação do professor e preparação para atuar nos espaços escolares e não escolares – empresas, Organizações não Governamentais (ONGs).

Na Universidade Municipal, o projeto do curso de Pedagogia está em plena sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais. São provas dessa interação o compromisso com a formação de pedagogos-professores para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental e do gestor educacional, o compromisso com a realidade brasileira e com o processo de transformação social, isto é, a capacitação de profissionais para atuarem nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico e das esferas educacionais. A opção metodológica do curso visa à qualificação profissional do

[...] futuro pedagogo, proporcionando-lhe oportunidades de pesquisar, vivenciar, exercer e aperfeiçoar, em situações reais de trabalho, o embasamento teórico-metodológico articulando os eixos fundamentais de sua formação, a docência, pesquisa e gestão (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 19).

A proposta curricular contempla o Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e o Núcleo de Estudos Integrados. Estes, por sua vez, asseguram a relação teoria-prática, proporcionando a formação de habilidades e competências para o trabalho acadêmico, pesquisa e gestão, além da permanente reflexão sobre sua ação educativa. Tanto o estágio quanto as atividades acadêmico-científico-culturais desenvolve-se em 300 horas cada uma. O Projeto também prevê cursos de extensão, seminários abertos, monitorias e atividades que cumprem a função de um espaço de diálogo com a região, em busca de uma formação de qualidade. Há uma expressiva carga de didática, no currículo proposto pela Universidade Municipal, além de significativo espaço para as metodologias específicas das áreas de atuação do professor da educação infantil e do primeiro ciclo da educação básica. O currículo, tal como está explicitado, representa uma clara opção pela formação do professor.

Na Universidade Federal, o currículo também se organiza em núcleos e eixos temáticos, respeitando a base comum nacional, visando à

formação do educador a partir de práticas integradoras que superem a organização disciplinar tradicional. A prática pedagógica é assumida como um trabalho coletivo que exige a “[...] participação de todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo na formação teórico-prática de seu aluno” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 7), sendo a relação teoria-prática o eixo articulador da organização e dinâmica curricular. São três as modalidades de práticas: instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho por meio da participação em projetos integrados, aproximando as ações propostas pelas disciplinas, e instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática e iniciação profissional em escolas e unidades educacionais. O estágio, com 300 horas, põe ênfase na docência, não se vinculando à pesquisa ou a projetos, sendo avaliado pela Coordenação de Estágio do Curso de Pedagogia e instituição concedente em três dimensões: diagnóstica, ético-formativa e somativa. As práticas integradoras no currículo são compreendidas como fundamentais em suas dimensões de mediadoras e articuladoras das atividades de pesquisa, práticas pedagógicas, estágios e atividades científico-culturais (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008). A surpresa é que não há disciplinas de didática, fato que pode comprometer a promessa da formação para a docência. A proposta enfatiza o compromisso com o diálogo teoria-prática e o estágio nas escolas públicas da região.

#### **Considerações acerca das análises dos projetos pedagógicos**

A realidade não muda de repente em decorrência de normas oficiais, conforme Gimeno Sacristan (1998). No projeto pedagógico do curso criado há mais tempo (Universidade Confessional), observam-se indícios de apego a uma concepção já cristalizada pela instituição e por seus docentes. Como afirma Apple (1989), o currículo é fruto de muitas forças, às vezes conflitantes, e entre elas estão os interesses dos professores. Apesar de respeitar as novas diretrizes, o currículo privilegia a licenciatura, mas enfatiza no projeto também a formação do gestor. Para tal, aproveita a frágil possibilidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais oferecem para o bacharelado por meio da possível formação desse profissional (CNE/CP n. 1/2006, Art. 14). Não descartando totalmente o bacharelado, a Universidade Municipal enfatiza a licenciatura, a abordagem interdisciplinar, atividades de aprofundamento, complementares, estágio, pesquisa,

ensino e extensão. O projeto pedagógico, nas Universidades Confessional e Federal, foi elaborado por comissões e, na Universidade Municipal, apenas pelo coordenador do curso. Nenhum dos projetos analisados explicita o envolvimento dos demais docentes, evidenciando as dificuldades de um trabalho coletivo, lembrando que, na instituição municipal e na federal os professores são, paulatinamente, contratados, enquanto, na confessional, o corpo docente já existia.

Na instituição municipal, o curso é anual. Logo, as disciplinas não exigem pré-requisitos, como é próprio do sistema seriado. Na instituição confessional, não existem pré-requisitos e, na instituição federal, algumas disciplinas os exigem, pois o curso organiza-se no sistema de créditos.

Na Universidade Federal investigada, não há disciplina de Didática. Na Universidade Municipal, as Práticas de Ensino estão presentes sob a denominação de Metodologia e Prática de Ensino e o estágio é orientado pela disciplina de Didática – estágio para a docência nos Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – e pela disciplina de Gestão Escolar – para o estágio em Gestão Escolar. Na Universidade Confessional, a Prática de Ensino é abordada junto com o estágio e há metodologias específicas na matriz curricular.

Os três projetos esboçam inovações. A Universidade Confessional abandona o conceito disciplinar, aliado à fragmentação e à dicotomia teoria e prática, propondo um currículo organizado em eixos e unidades temáticas. O projeto propõe a orientação dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) por todos os docentes, com temas selecionados pelos alunos de acordo com as linhas de pesquisa da Faculdade de Educação. A organização curricular pretende estimular, em professores e alunos, a revisão do processo de formação profissional, buscando a capacitação contínua e as reformulações exigidas pelas demandas atuais, o que engloba as novas tecnologias a serviço do ensino.

O projeto do curso de Pedagogia, na Universidade Municipal, inova pelo reforço que dá à criação de uma Escola de Educação, formada por cursos de licenciaturas, extensão, pesquisa e programas de formação continuada, propondo um ensino com pesquisa, cuja meta é formar um profissional (professor-gestor) com atitude voltada à reflexão sobre a própria prática, como protagonista, docente e gestor, por meio de atividades de tutoria, cursos de extensão, seminários abertos, monitorias e outras atividades, decorrentes de convênio realizado com organizações públicas. Em perspectiva interdisciplinar, busca superar a fragmentação da

formação do pedagogo, construindo um saber em rede, integrando conhecimentos prévios dos alunos com novos conhecimentos trazidos pelos estudos e demandas da realidade local.

O projeto da Universidade Federal inova ao considerar a articulação teoria-prática como eixo central do currículo, caracterizado pela flexibilidade, com uma extensa lista de disciplinas eletivas, propiciando melhor atendimento às expectativas e necessidades de formação do aluno.

As diferenças entre os projetos pedagógicos das instituições investigadas mostram que não existe aplicação mecânica e automática da lei pelas instituições, que procuram adequar seus currículos conforme a sua cultura, os dados da realidade, criando, às vezes, regras no intuito de respeitar a norma oficial e suas características institucionais (LIMA, 2001). Cada proposta apresenta diferenças resultantes da interpretação da norma legal, sem incorrer em ilegalidade, o que mostra que a legislação depende do entendimento de quem a lê (BALL, 2002).

Os perfis do pedagogo nos três projetos pedagógicos atendem às diretrizes, mas cada instituição fez uma opção do quanto investir na formação do professor e do gestor, diminuindo o espaço deste último. Os projetos pedagógicos expressam a influência da composição do corpo docente na concepção dos currículos e nas opções teórico-metodológicas, concretizada na Universidade Confessional na promessa de unidade teoria e prática, na Universidade Municipal com o compromisso explicitado com a interdisciplinaridade e a pesquisa da prática e na Universidade Federal com uma ênfase na política e sociologia.

É comum o empenho e compromisso com uma excelente formação inicial do professor, o que para ser visto exigirá um acompanhamento dos egressos, de suas ações na docência e indícios no rendimento escolar. Os resultados evidenciaram que o curso não se limita nele mesmo, transita em um espaço muito maior, o que exige considerar como a instituição pensa este curso e como o incorpora em seu universo. O compromisso institucional em relação ao curso de Pedagogia define a estrutura que oferece e revela o modo específico de cada instituição interpretar e adaptar a legislação à sua realidade própria.

#### **Dados dos questionários e entrevistas**

Os questionários aplicados nos alunos do curso de graduação foram organizados em tabelas, considerando as três categorias já mencionadas. Na Universidade Confessional, trabalhou-se com

uma amostra de 13 alunos de um universo de 72. Na Universidade Municipal, 19 alunos participaram da pesquisa, dos 43 convidados e, na Universidade Federal, 28 alunos responderam, sendo este o número de alunos da turma convidada.

Na Universidade Municipal e na Universidade Federal, foram convidados todos os professores que atuam no curso de Pedagogia e na Universidade Confessional, todos os que atuam no último ano do curso. Os docentes espontaneamente se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo as questões da entrevista. Na Universidade Confessional, do total de 18 professores, 10, entre eles um que ministra uma disciplina de metodologia de ensino específica participou da pesquisa. Na Universidade Municipal, de um total de 12 convidados, a pesquisadora entrevistou 8 professores e, na Universidade Federal, dos 17 professores convidados, apenas quatro participaram. As instituições públicas, Universidade Federal e Universidade Municipal, retiraram a questão referente às dificuldades para a implantação do novo curso de Pedagogia-Licenciatura da entrevista com os professores, por terem os seus cursos implantados após as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Portanto, esta questão aplica-se somente à Universidade Confessional.

Na categoria gestores, foram convidados os coordenadores do curso de Pedagogia e a direção da Faculdade, que no caso da Universidade Federal, tem o seu correspondente na chefia do Departamento de Educação. Na Universidade Confessional, foram realizadas entrevistas com a coordenadora do curso de Pedagogia na época da construção e início da implantação do novo currículo e com a coordenadora e vice-coordenadora que desempenhavam estas funções à época da coleta dos dados. Também foi realizada entrevista com a diretora da Faculdade de Educação que abriga o curso de Pedagogia e que aceitou prontamente em participar. Na Universidade Municipal, foi realizada a entrevista com a coordenadora do Curso, não participando desta pesquisa o diretor da Escola de Educação, uma vez que ainda não há uma direção específica para esta escola. Há uma direção de área que agrega os cursos de Pedagogia e Direito, mas o Diretor, um advogado, que assumiu a área com o curso de Pedagogia em funcionamento, não se sentiu em condições de responder. Na Universidade Federal, o mesmo aconteceu, ou seja, apenas o presidente do Colegiado do Curso, que corresponde à Coordenação do Curso de Pedagogia, respondeu à entrevista. O chefe do Departamento de Educação não teve disponibilidade para participar da pesquisa.

**Considerações gerais sobre os dados coletados junto aos alunos, professores e gestores.**

A situação da Universidade Confessional de adequação às novas diretrizes para o curso de Pedagogia-Licenciatura de um curso antigo trouxe questões diferentes das duas outras instituições cuja criação dos respectivos cursos já foi alicerçada na Resolução CNE n. 1/2006, todavia uma característica mostrou-se comum às três instituições: os dados evidenciam um processo de implantação de uma reforma que, sem estar concluído, já revela aspectos que devem ser mantidos e outros que exigem reformulações. Para tal é exigido a participação ativa de todos os envolvidos, o que pelos dados há indícios de que ainda não está existindo, o que é facilmente compreendido. O projeto pedagógico foi construído por um grupo em duas delas e na municipal apenas pelo coordenador. As diretrizes são externas à instituição, o tempo para implantação em nível de elaboração do projeto foi restrito, não houve tempo para diálogo e estudo das normas oficiais, na Universidade Municipal e na Universidade Federal os professores estavam sendo contratados. Na Universidade Confessional, o corpo docente já existia, porém não houve uma discussão aprofundada do projeto por todos que iriam executá-lo e nem com os alunos. Todos estes elementos contribuíram para uma participação reservada neste processo de implantação das diretrizes a qual na concepção de Lima (2001) situa-se entre uma participação passiva e ativa. Para ele,

[...] caracteriza-se por uma atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou quedando-se pela posição de partida como forma de proteger outro tipo de interesses, de não correr certos riscos, de não comprometer o futuro (LIMA, 2001, p. 77).

Este tipo de participação tanto pode evoluir para uma posição passiva ou ativa. Os dados coletados dos alunos e professores mostram disponibilidade para discutir, estudar, analisar, refletir e participar ativamente das decisões que busquem a excelência do curso de Pedagogia, o que não pode ser dispensado. Um primeiro passo é verificar o que é consensual para alunos e professores. Nas respostas estão embutidas críticas severas, mas também muitos pontos positivos o que deve ser considerado numa investigação com abordagem qualitativa, a qual inclui o quantitativo, porém não se restringe a ele.

São pontos consensuais entre alunos e professores em relação ao curso de Pedagogia da

Universidade Confessional: o Perfil do Pedagogo é focado na docência, prioritariamente na Educação Infantil. A formação do gestor é prejudicada, uma vez que fica restrito ao traçado no projeto pedagógico, mostrando desequilíbrio na formação entre o bacharelado e a licenciatura. Para ambos, o curso teoricamente é bom, mas não está havendo coerência com o funcionamento na prática e é influenciado pela postura dos professores e alunos. Os alunos não têm formação básica quando ingressam, não cumprem horários. Os professores não são fiéis à ementa do curso, lhes faltam motivação e assumem unidades temáticas com conteúdos diferentes de sua especialidade e estão sujeitos à rotatividade pelas unidades temáticas, falta planejamento, compromisso, dedicação. Os conteúdos se repetem, tornam-se cansativos, desmotivadores. É necessário aprofundamento de estudos, mais desafios e mais exigência dos professores, expressam os alunos, o que é reforçado pelo professor ao falar de suas expectativas e mostrando-se insatisfeito ao afirmar que além de 'avaliar o aluno continuamente, é necessário fazer devolutivas para cada avaliação e cobrar novo aproveitamento'. Falta pesquisa empírica no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O curso tem contribuído pouco para a formação do pedagogo. Falta integração, diálogo entre alunos e professores e entre professores, é preciso o trabalho coletivo, integrado, mas o espaço organizacional é restrito para o planejamento conjunto, acrescido do fato que não é feita, por alguns, uma análise crítica do currículo que inclua a denúncia e o anúncio de alternativas de solução. Para alguns professores, o curso perdeu a qualidade e recuou e diferentemente dos alunos colocam como dificuldade para o curso o espaço físico da universidade.

Algo fica muito patente: os professores das metodologias de ensino específicas, oriundos de outras faculdades, precisam ser urgentemente envolvidos no curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia-Licenciatura são praticamente desconhecidas pelos alunos e por alguns professores. Quanto ao campo de trabalho do Pedagogo, as respostas surpreendem porque é pela maioria dos alunos indicado o previsto no projeto pedagógico, evidenciando que apesar de pontos negativos isso foi compreendido. Há poucas exceções tanto entre os alunos quanto aos professores que mostram uma visão positiva de tudo que está ocorrendo. Todos concordam que o período de quatro anos é suficiente para a duração do curso.

Os professores evidenciam as inovações: a organização do currículo em eixos temáticos, o

rompimento com a disciplinaridade, sem o abandono dos conteúdos disciplinares, mas expressam a dificuldade em colocá-lo em prática pelas demandas que provoca: trabalho conjunto, planejamento, replanejamento, aumento do número de horas do curso.

A oportunidade de estudos de novas tecnologias em educação, estudo da gestão escolar em diferentes contextos ao longo do curso e professores de outras faculdades ministrando as metodologias específicas foram outras inovações citadas. A percepção de inovações significa que estão percebendo pontos benéficos do curso. Um dos professores afirma ao final de sua entrevista: 'Perdoe o que possa parecer ter sido um desabafo'. Esta fala mostra que apesar das reuniões sistemáticas do curso e zelo da coordenação, o quanto está fazendo falta um diálogo no qual os professores sintam-se livres para expressarem o que pensam e desejam para o curso e a utilização da busca conjunta de alternativas de solução para os problemas, o que poderá germinar e ir construindo um grupo docente integrado. Percebe-se que a autonomia do professor está sendo limitada não só pelas dificuldades que apontam, mas pelo apego ao conhecimento que dominam e importância que conferiram à ação docente isolada e que é limitada por este conhecimento. Segundo Gimeno Sacristan (1998), a prática coletiva resulta de ações individuais que vão ocorrendo, cada uma refletindo a lembrança, experiência e o que aprendeu da ação anterior. Os professores já tinham uma prática fruto deste movimento histórico e, de repente, por força da norma legal, necessitam mudá-la. A mudança coletiva só ocorre com a mudança da ação individual, do *habitus*, o que não é fácil e não acontece rapidamente. Ao responderem às diferentes indagações, os professores e alunos tecem críticas à situação evidenciando o compromisso com a melhoria do curso e facilitando as reformulações pela clareza com a qual expõem as dificuldades. A reforma do curso está mexendo com a subjetividade do professor. Percebe-se subjacente às suas respostas que muitos estão procurando responder às demandas do currículo novo, mas incomodados por se afastarem de um currículo que julgavam excelente, expressando que a política educacional provoca mudanças tanto na instituição quanto nas subjetividades (BALL, 2002).

Os coordenadores concordam com a necessidade de aprofundamento teórico no curso, julgam que não estão formando bem nem o professor, mas reconhecem que a grande inovação foi a organização em eixos e núcleos temáticos e que o momento é

propício a reformulações, analisam com o distanciamento da sala de aula, todavia as respostas traduzem um sentimento que se distancia do pessimismo de alguns professores, mas que não é otimista e esperançoso como da diretora.

Todos, alunos, professores, coordenadores, diretora mostram disponibilidade para a correção de falhas e indicam necessidade de integração do trabalho, revisão e planejamento.

### Considerações finais

Esta pesquisa teve como foco o curso de Pedagogia e a política educacional que o orienta, adentrando na especificidade de cada instituição analisada, sem desconsiderar os contextos relacionais presentes em grande parte dos países incluindo o Brasil – a realidade das pessoas, condições e cultura própria de cada instituição e a influência da “[...] nova economia moral do setor público” (BALL, 2011, p. 36).

Considerados tais parâmetros, portanto, constatou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia-Licenciatura – mostram-se alinhadas ao contexto social presente, caracterizado pela tendência neoliberal. O dispositivo rompe com uma identidade já cristalizada de pedagogo – cientista da educação capaz de uma ação docente – e não constrói outra, uma vez que oscila entre a formação do licenciado que privilegia no *caput* da Resolução CNE n. 1/06 e a inserção da formação do especialista no seu artigo 14. Esta indefinição vai redundar em desencontros e dificuldades na operacionalização das diretrizes. A imposição de uma nova mudança estrutural e técnica do curso torna-se um mecanismo para uma nova performatividade dos professores, restringindo a sua autonomia e o desapego às práticas que se mostraram produtivas.

Sem compreenderem a lógica de organização do curso, principalmente no curso mais antigo, não conseguem implantar o novo projeto. Logo, não constroem critérios claros para criticá-lo, apenas conseguem expressar um desconforto com a situação, evidenciando resistências isoladas – e, por isso mesmo, fragilizadas –, sem forças para um verdadeiro processo de mudança. Os cursos vivenciam um paradoxo: os professores apontam com clareza o que incomoda – ainda em um nível quase sempre emotivo e não coletivo –, percebendo que é necessário promover mudanças nas diretrizes, posturas, projetos, mas não apresentam caminhos claros para fazê-lo.

O conjunto dos dados apontou que a não superação, em um primeiro momento, da ambiguidade das diretrizes, implicará em

dificuldades para outras mudanças. Arriscamo-nos a pensar que seria benéfico se as diretrizes para o curso de Pedagogia objetivamente decidissem formar apenas o licenciado, rompendo claramente com a concepção histórica do curso de Pedagogia de formação do licenciado e bacharel, optando – não só no *caput*, mas no conteúdo da lei – pela formação do pedagogo-professor e deixando a formação dos especialistas da educação para cursos de pós-graduação.

### Referências

- APPLE, M. W. Currículo e poder, Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n. 2, p. 46-57, 1989. (jul./dez).
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Version castellana de Alvaro Pazos. Madrid: Taurus Humanidades, 1991.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> . Acesso em: 10 ago. 2010.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.) **II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Entrelinhas, 1998.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PROJETO PEDAGÓGICO. Universidade Confessional. **Pedagogia**: proposta de reforma curricular da graduação do curso de Pedagogia. São Paulo, 2006. (Mimeografado).
- PROJETO PEDAGÓGICO. Universidade Federal: **Pedagogia** – Licenciatura. Minas Gerais, 2008. (Mimeografado).
- PROJETO PEDAGÓGICO. Universidade Municipal: **Curso de Pedagogia** – Licenciatura. São Paulo, 2007. (Mimeografado).

*Received on March 25, 2012.*

*Accepted on October 8, 2012.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. .