IMPACTOS DOS DEBATES, INVESTIGAÇÕES E DIRETRIZES NACIONAIS NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria da Assunção Calderano – UFJF[1]/ assunção.calderano@ufjf.edu.br
Fabiana Gomes Magalhães – UFJF[2]/ fabiana.ufjf@gmail.com
Juliana Célia Santos – UFJF[3]/ jujuli_santos@yahoo.com.br

Introdução

Neste texto, pretende-se fazer um resgate do processo de discussão e elaboração das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil e seus impactos na reestruturação curricular do curso oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/BR. Para isso foram pontuados certos aspectos do histórico do curso no país e os alguns resultados obtidos na pesquisa intitulada: "O Aluno do Curso de Pedagogia: dez anos mais tarde". Essa pesquisa, realizada em torno do Curso de Pedagogia da UFJF, focalizou alunos, egressos e professores que atuam nesse curso. Tais reflexões foram tecidas num momento em que se discutiam, no Brasil, orientações relativas à construção das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia demarcando posições em que se fazia ressaltar algumas aproximações e incompatibilidades entre concepções do curso e seus desdobramentos curriculares. A entrada dos dados de pesquisa no processo de reestruturação curricular e o seu diálogo com os debates em torno das diretrizes propiciaram uma intervenção sobre o resultado final do desenho curricular do curso. Para efeito de apresentação do texto, busca-se na primeira parte, **contextualizar** o Curso de Pedagogia no cenário brasileiro. Logo após serão focalizados aspectos específicos referentes às **diretrizes** nacionais do Curso de Pedagogia no que tange à concepção do

[1] Professora Adjunta da Faculdade de Educação-UFJF/BR, trabalha junto aos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação e coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Política Educacional - Doutora em Sociologia;
[2] Graduanda em Pedagogia na UFJF, e bolsista BIC no Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Política Educacional.
[3] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF tendo como orientador o professor Rubens Luiz Rodrigues; integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Política Educacional.

curso. Em seguida será focalizado **O processo de reestruturação curricular a partir das informações de pesquisa. Dentro dessa parte serão** analisados alguns **resultados das pesquisas**, foco dessa reflexão e as **implicações desses resultados** no processo de reestruturação do Curso. Por fim serão apresentadas **considerações finais** destacando a concepção de Pedagogia sobre a qual se sustentou o processo de reestruturação curricular do Curso.

1 - Contextualizando o Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia, no país, surgiu no final da década de 1930 com o encerramento e transformação da Universidade do Distrito Federal (UDF) em Universidade do Brasil. Neste período o governo do presidente Vargas extinguiu duas instituições que mantinham formação de professores com inspiração liberal. "De um lado, extingue a UDF; de outro lado, extingue o Instituto de Educação de São Paulo". (Trinches, 2006) Esta ação provocou a criação de uma nova modalidade de formação docente. A formação do profissional nos cursos de Pedagogia substituiu a formação dos chamados técnicos em educação que acontecia nos cursos de administradores escolares e técnicos para o sistema de ensino.

O curso de Pedagogia passou a formar o técnico em educação e o curso de didática se encarregou da formação do docente, o que era possibilitado após a realização do curso de bacharelado. Neste cenário era inaugurada a formação através do sistema 3+1:

> (...) a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério no ensino secundário e normal. Esta faculdade possuía uma seção de Pedagogia a qual constituir-se-ia de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que quando cursado por

> bacharéis daria o título de licenciado. Era o famoso 3+1". (CURY, 2007)

Este modelo de formação foi reformado apenas no início de 1970, mas a lógica da formação foi mantida. Antes da reforma do Ensino Superior que se deu em 1968, o decreto-lei 53/1966 trazia "a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação". (CURY, 2007)

Estas unidades objetivavam, além da formação do pedagogo, conceder a licença para atuação no magistério a todos os bacharéis formados no antigo sistema através do oferecimento de disciplinas pedagógicas a estes profissionais. A possibilidade de atuação como docente era concedida apenas aos profissionais que faziam a formação em didática através da realização de mais um ano de estudos. Neste período o curso passou a formar profissionais para atuarem nas áreas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação escolar. Neste sentido, além de serem mantidas as formações de décadas anteriores outras mais foram atribuídas ao pedagogo.

Os cursos de Pedagogia então existentes apresentaram duas grandes tendências, a partir de meados da década de 80. A primeira tendência se caracterizou pela "obediência ao modelo tradicional", onde se formavam profissionais habilitados para exercer a docência das disciplinas pedagógicas nos cursos magistério em nível médio e os profissionais conhecidos como especialistas, para atuarem como supervisores, orientadores, inspetores e administradores escolares.

A segunda tendência, que se tornou dominante na década de 90, se caracterizou pela implementação de um novo modelo que visava a formação de profissionais aptos a atuarem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em alguns casos na educação infantil e para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio. Este novo modelo foi implantado por diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e foi acolhida pelo CFE (Conselho Federal de Educação), e posteriormente

aprovada pelo CNE, através de alguns pareceres específicos. (Anfope, 2003).

A partir desta nova tendência educacional, boa parte das instituições formadoras buscou contemplar o atendimento as demandas sociais específicas com a oferta de disciplinas que as acolhessem, assim como o enriquecimento dos currículos oferecidos nestas instituições, a realização de projetos de extensão e projetos especiais. Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394, estas perspectivas inovadoras que marcaram a trajetória do Curso foram ignoradas pelos reformadores oficiais, o que para muitos educadores representou a descaracterização do mesmo.

A aprovação da LDB no ano de 1996, originada como representação das mudanças educacionais neo-liberais desenvolvidas na América Latina na década de 90, refletiu graves conseqüências à Pedagogia (SCHEIBE, 2007). Os fatores apontados, pelos educadores, como sendo os mais graves foram a distinção entre Licenciatura e Bacharelado, a determinação de criação dos Institutos Superiores de Educação e pelo fato de a formação de especialistas da educação (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em pós-graduação.

A instituição da LDB e de outras resoluções que aconteceram do período de discussão até o período de aprovação das Diretrizes Curriculares, propiciaram a ocorrência de inúmeras configurações de estruturação da Pedagogia. No ano de 2004, em conferencia realizada no Fórum Nacional de Pedagogia, Pimenta apontou um quadro dos diferentes formatos apresentado pelos Cursos oferecidos na Região Sudeste:

> (...) cursos que mantém as habilitações conforme o parecer 252/69 e acrescentaram outras; cursos que retiraram as habilitações e se transformaram em formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental; cursos que combinam essas duas modalidades; cursos que mantêm a formação

> de professores das séries iniciais e oferecem modalidades de aprofundamento em educação especial, educação infantil, jovens e adultos, empresas, indígenas, etc. Outros cursos fundiram a habilitação em uma só. De modo geral, os cursos que mantiveram as habilitações fizeram modificações e atualização no interior das mesmas. O fato novo que se observa é a ênfase à formação de professores para as séries iniciais muitas vezes reduzindo a formação do pedagogo a professores para esse segmento de ensino. (p.4)

Diante deste quadro, é compreensível perceber que a indefinição em relação às políticas que regulamentam a Pedagogia tenha provocado uma opacidade na mesma, ao lhe proporcionar diferentes configurações. Estes fatores provocaram em muitos educadores a crença de que esta resolução representava a gradativa extinção do curso de Pedagogia. Esta tensão provocou grandes discussões no campo educacional, e tornou urgente a necessidade de aprovação de diretrizes para o Curso. Como observou Scheibe,

> (...) o embate quanto à definição de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia estava evidente: por um lado, a nova regulamentação trazida pela LDB/96, descaracterizando o curso e sua finalidade; por outro a variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país. (2007: 46-7)

A LDB passou a ser questionada por estudiosos do campo educacional que percebiam falhas em alguns artigos presentes no documento. Três artigos, em especial, causaram grande estranheza nos educadores em conseqüência dos conteúdos presentes. É o artigo 62 que afirma:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

O artigo 63, inciso I, onde consta que os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. (Lei nº 9.394/96)

Por último o artigo 64 que assegura:

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Silva (s/a) afirma que "do impacto inicial surgiram algumas especulações, e, dentre elas, a que se referia à possibilidade de intenção velada, por parte dos condutores da aprovação da nova lei, da extinção gradativa do curso de pedagogia no Brasil". Esta nova lei apresentou também a questão da admissão de professores apenas habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Isto fez com que se visualizasse o processo de extinção do magistério de nível médio.

2 - Diretrizes Nacionais do Curso

É neste contexto que ganham forças as reflexões no campo da Pedagogia. O movimento de discussão e elaboração das Diretrizes teve como principal marco o ano de 1998, quando a comissão de especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar tais diretrizes, desencadeou o processo de discussão, ouvindo as organizações representativas como ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR e CEDES. Este trabalho resultou na elaboração do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, que foi encaminhado ao CNE em maio de 1999. Nesta proposta a docência como base da formação, flexibilização do currículo e organização de conteúdos através de diversas formas didáticas foram os princípios que nortearam o tópico de organização curricular. Após a assinatura dos representantes de vários segmentos, o documento foi encaminhado, em meio a grande pressão junto ao SESU e a Secretaria de Ensino Fundamental.

Os educadores e suas entidades acompanharam de perto este movimento e se mobilizaram por meio de encontros, reuniões, documentos para dar um rumo a esta questão. No período em foco, várias discussões ocorreram e documentos foram elaborados com o intuito de interferir na política de formação de professores. Questões referentes às Diretrizes Nacionais aparecem transversalmente às discussões relativas à normatização do Curso Normal Superior e às Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos e Licenciatura de Graduação Plena.

No período de Maio de 1999 a Junho de 2004, as iniciativas do MEC com relação à formação de professores e de pedagogos causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos. Estas iniciativas provocaram acelerado crescimento dos cursos Normal Superior e Pedagogia, especialmente em instituições privadas, na grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer níveis e modalidades. (Aguiar et al, 2006)

Em 1999, foi elaborado o Documento Norteador para construção das Diretrizes Curriculares para os Cursos de formação de Professores, pelo GT Licenciatura instituído pelo SESU/MEC. Este foi engavetado pelo MEC, que elaborou outro documento e decidiu enviá-lo ao CNE. O documento do MEC

foi aprovado em 2001-2002 como as diretrizes para os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica e Infantil. Ainda em 1999 ocorreu a recusa à proposta do CNE que pretendia eliminar do Curso de Pedagogia a formação de professores para as Séries Iniciais e Educação Infantil. Neste mesmo ano ocorreu a mobilização contra um decreto que estabeleceu a exclusividade dos cursos Normal Superior para formação de professores para estes níveis de ensino. Em 2000 o conteúdo deste documento passou de *exclusivamente* para *preferencialmente* em conseqüência das pressões ocasionadas pelas universidades e entidades. Em 2001, foi apresentado novamente ao CNE, pelas entidades, o documento que reafirmava as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Através deste documento, tido como base, foi elaborada a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Em 2002 foram aprovadas as diretrizes para Formação de Professores. (AGUIAR et al, 2006)

Em 2005 foi apresentado pelo CNE uma Minuta de DCNs, que não foi aprovada pelos educadores. Em uma carta elaborada no VII Seminário Nacional na UnB pela ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, as entidades afirmaram que a minuta desconsiderava os princípios e concepções construídas pelo Movimento Nacional de Educadores. Perante a divulgação desta minuta pelo Conselho Nacional de Educação, inúmeras manifestações ocorreram no país, o que indicava a substituição do documento. Neste seminário foi elaborada uma proposta de diretrizes pelas entidades, representantes do Movimento Nacional de Educadores, que foi apresentada em reunião ao CNE. A mobilização nacional diante da apresentação deste documento provocou efeitos. Após grande pressão dos envolvidos, uma comissão do CNE elaborou um novo parecer sobre as Diretrizes, que foi aprovado em reunião do Conselho Nacional de Educação em Dezembro de 2005. Em fevereiro de 2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia foram finalmente aprovadas.

Esta aprovação provocou diversas interpretações dos envolvidos com esta questão, mas todas elas com um objetivo comum que é a busca da "qualidade da formação da cidadania do povo brasileiro, para a qual se

debate sobre e reinvindica qual seria a melhor formação dos profissionais da educação". (Ferreira, 2006)

Alguns autores realizaram minuciosos estudos e apresentaram suas opiniões sobre a questão. E como não podia ser diferente, houve opiniões distintas sobre o fato. Alguns se mostraram otimistas, acreditando que esta resolução não deve ser percebida como uma amarra, e sim como um norte que irá orientar a formação do educador nos próximos anos. Já outros acreditam que a aprovação de tal documento representa um atraso para o processo de formação e atuação profissional do pedagogo. Esta resolução representa um acréscimo do distanciamento entre a lei e a realidade.

Küenzer e Rodrigues reconhecem a aprovação destas diretrizes como uma regressão na formação do pedagogo, que tem seu campo de atuação reduzido. Para elas

> esta gama de possibilidades abertas pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta, que reduz o pedagogo ao professor de educação infantil, séries iniciais, magistério, em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnicos-administrativos e sistemas de ensino. Ao invés de flexibilidade para o experimentar de novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento. Define-se exclusivamente o pedagogo como professor, limitando às qualificações profissionais já citadas. Fecha-se a possibilidade para a formação, em outros percursos na graduação, (...). Ou do pedagogo do trabalho, ou do pedagogo capacitado para atuar em projetos de inclusão social, quer dos culturalmente diferentes, quer dos portadores de necessidades especiais. (2006:190)

Afirmam que há uma intensa ampliação na concepção de ação docente, provavelmente para rebater as críticas feitas à redução do campo

epistemológico para a centralidade nesta categoria determinada. Assim a ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educativo e não educacional, o que a tornou descaracterizada.

Libâneo (2006) diz não ter percebido uma clara conceituação no parecer do que é Pedagogia, porque segundo ele a única definição teórica se apresenta como subordinada a docência e não o contrário. Ainda neste mesmo artigo a pedagogia é definida como atividade educativa e não mais como docência. Qual o conceito de Pedagogia real presente na resolução?, questiona o autor.

> Art.2 p.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 dialógo entre diferentes visões de mundo.

Esta insatisfação de Libâneo se dá em conseqüência da concepção que o autor possui da Pedagogia. Para ele a docência é uma das possibilidades de atuação do pedagogo e não a principal.

> (...), a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é um trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da pedagogia é

> maior que a docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (2005)

O autor questiona também o entendimento de que qualquer atividade profissional, realizada no campo da educação, estando ela ligada a escola ou não são atividades docentes. No art. 4º não há diferenciação de campo científico, setores profissionais, áreas de atuação. Não há uma mínima divisão técnica do trabalho.

Fala ainda do fato de os artigos 2º e 4º criarem cinco modalidades de ensino: infantil, fundamental, magistério a nível médio, educação profissional e outras áreas que requerem serviço pedagógico, mas no restante do documento só há referencia de duas destas modalidades. Não há a especificação se estes são percursos curriculares distintos ou se possuem uma base comum que depois se ramifica em habilitações. Acredita que o artigo 6º que fala sobre a estrutura curricular definida em 3 blocos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e de diversificação de estudos integradores não estão claramente definidos em conseqüência da redação confusa e imprecisa.

O artigo 9º inclui qualquer outra modalidade de formação inicial que não estejam previstas na resolução. O artigo 10º determina a extinção de outras habilitações existentes. O artigo 14º estabelece a formação de especialistas a nível de pós-graduação.

O autor ainda aponta quatro conseqüências provocadas pela aprovação do documento. São elas: queda da qualidade do ensino em conseqüência do rebaixamento das exigências de formação específica para o cargo de especialista, queda do prestígio da formação fornecida nas faculdades de educação, sobrecarga curricular dos cursos de formação pelo fato da resolução insistir na formação do docente para três funções: docência, gestão e pesquisa.

Já Melo percebe a docência como base do curso, questão criticada por alguns autores como fator necessário para a formação deste profissional uma vez que ela quem estabelece "a mediação para a construção do

discurso de síntese da Pedagogia, articulada também com a pesquisa". Diz ainda que

> dentro do entendimento da Pedagogia, (...), reforça-se que seu objeto é a educação, a qual o ensino formal ou não formal está ligado intrinsecamente à sua natureza, pois não existe educação sem ensino-aprendizagem, sem conhecimentos, sem interação com seres humanos, sem transformação do objeto e do humano. Nesse sentido a docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação, visto que os professores educativos mais amplos estão a necessitar de saberes necessários à formação didático-pedagógica-educativa, bem como à sua realização, junto à necessidade de articulação dos aportes teóricos científicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos e filosófico-políticos para uma explicação mais abrangente e analítica de seu objeto". (2006:269)

Há autores que vêem este processo como uma construção. Há um grande caminho de maturação e esta é uma ação contínua. Estas diretrizes por si só não irão solucionar os conflitos vividos pela Pedagogia e esta problemática pode ser ainda aumentada em conseqüência da dificuldade enfrentada pelas IES na materialização destas diretrizes. Cabe as IES perceber que as diretrizes oficiais não deve ser tomadas

> (...) como camisa-de-força, mas recriando-as em função dos desafios da prática social e educacional, como ponto de partida e chegada, compreendendo as influencias teórico-práticas da ação humana, da política curricular, da organização e gestão pedagógica educacional mais ampla e institucional,

> do processo curricular e da docência". (Melo, 2006: 271)

3 - O processo de reestruturação curricular a partir das informações de pesquisa

Na UFJF o processo de discussão acerca da reforma curricular iniciou-se em 2004, a partir de resultados obtidos na pesquisa "O Aluno do Curso de Pedagogia: dez anos mais tarde". O objetivo da investigação intitulada "O Aluno do Curso de Pedagogia: dez anos mais tarde" consistia em obter algumas características do habitus acadêmico e profissional do aluno que estuda nessa instituição. Buscou-se também descobrir a percepção tanto do aluno quanto do professor acerca de si mesmo e do curso de Pedagogia e identificar suas posturas acadêmicas diante desse curso.

Através dessa pesquisa, alunos e professores ressaltaram a necessidade de mudança do currículo para a qualificação do curso. Por entender que este processo de qualificação deveria abarcar tanto a coordenação do curso, quanto professores e alunos, foi criada pela, coordenadora do curso, a Comissão de Avaliação e Aperfeiçoamento do Curso de Pedagogia[4]. Para a realização da reforma curricular foram levadas em consideração as sugestões de alunos e professores, assim como as discussões que se seguiam sobre as diretrizes nacionais de pedagogia. Depois de muitos debates e análises, o novo currículo foi aprovado em 2007.

Focalizando os resultados da pesquisa realizada com 25 docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF) e 198 discentes, percebeu-se que as reflexões dela decorrentes se aproximavam da discussão Nacional em torno do processo de elaboração das Diretrizes Nacionais. Isso fortaleceu e qualificou o processo de reestruturação curricular desse Curso na UFJF.

3.1 - Alguns resultados de pesquisa

Ao buscar a percepção dos discentes sobre o curso que estavam realizando, foi possível captar a fragilidade sentida pelos graduandos no que se refere ao currículo oferecido. Com os dados observados, percebeu-se a necessidade de trazer à discussão a reformulação e qualificação do currículo do Curso. Entre as respostas coletadas acerca das iniciativas que deveriam ser tomadas por alguém de responsabilidade do curso, destaca-se que para 57% dos alunos, o currículo seria o foco de atenção e 17,8% destacaram a comunicação interna, relação inter-pessoal.

Tabela 1- Atitude que o aluno teria caso estivesse em suas mãos melhorar o curso

		Frequência	Percentual	Percentual válido
Valid	Suporte técnico (bilbioteca/computadores/recursos)	12	6,6	7,9
	Comunicação interna (relação interpessoal)	27	14,9	17,8
	Qualificação dos professores	23	12,7	15,1
	Currículo	88	48,6	57,9
	Restrição de vagas oferecidas a outros cursos	1	,6	,7
	Melhoria da rede física	1	,6	,7
	Total	152	84,0	100,0
Missing	Não respondeu	23	12,7	
	Não sabe	1	,6	
	Não se aplica	5	2,8	
	Total	29	16,0	
Total		181	100,0	

Fonte:O Aluno de Pedagogia: dez anos mais tarde. Calderano (coord),2005.

Indagados sobre uma possível lacuna no curso de Pedagogia, os educandos evidenciaram a "relação Universidade e Escola, Teoria e Prática" como a principal lacuna do curso. Essa categoria reuniu **39,8%** dos alunos, seguida pela alternativa *currículo,* que obteve um percentual de 23,3%.De posse desses resultados percebe-se uma dificuldade na apropriação da relação da teoria com a prática.

[4] Esta comissão era composta por 13 professores e dois alunos do Diretório acadêmico que representava o corpo discente da Faced.

Tabela 2 - Grande lacuna do curso de Pedagogia

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valid	Desvalorização do curso	23	12,7	17,3
	Currículo	31	17,1	23,3
	Recursos	7	3,9	5,3
	Desqualificação dos professores	7	3,9	5,3
	Qualificação da relação Universidade/Escola, teoria/prática	53	29,3	39,8
	Alunos desinteressados	2	1,1	1,5
	Interação (professor, aluno, coordenação)	8	4,4	6,0
	Não há lacuna	2	1,1	1,5
	Total	133	73,5	100,0
Missing	Não respondeu	47	26,0	
	Não se aplica	1	,6	
	Total	48	26,5	
Total		181	100,0	

Fonte: O Aluno do Curso de Pedagogia: dez anos mais tarde. Calderano (coord), 2005.

De acordo com PIMENTA, "A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente" (2002: 92). Entretanto é preciso ressaltar que a construção e recriação da prática pedagógica não se fazem se as propostas apresentadas não se materializarem na prática.

Em contrapartida, alguns autores constatam que:

> Os conhecimentos educacionais constituídos nem sempre expressam a realidade complexa do fenômeno educativo. As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre, impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas. (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA,2007,p. 80-81)

Nesse sentido, um dos desafios da reestruturação curricular, plano micro, e das Diretrizes Nacionais, no plano macro, é adequar o processo de formação do pedagogo, como prática mediadora em espaços escolares e não escolares. Estabelecendo no currículo questões que abarcam áreas do conhecimento que atendam as demandas sociais. Mais do que atender as orientações legais a elaboração da reformulação curricular precisa atentar-se que

> mais que um "artefato" resultante da aplicação de um conjunto de procedimentos técnicos e administrativos, um currículo implica, primordialmente, um processo de construção social que se desenvolve em um marco impregnado de tradições de pensamento pedagógico e curricular, frequentemente diversas. Desse modo, o técnico, o político e o cultural são dimensões do planejamento como processo social que se apresentam à análise como elementos de interseção. As decisões, as posições e as ações próprias de cada um desses planos estão articuladas e mutuamente condicionadas. (AMANTEA, et. al, 45)

No que se refere aos possíveis méritos do curso encontra-se o seguinte. Entre os discentes, 45,6% deles afirma que o grande mérito está na formação qualificada oferecida pelo o curso. Sendo que para 33,11% o currículo é o grande mérito que o curso apresenta. Apenas 0,7% (1 aluno) diz que ele não possui mérito.

Tabela 3 - Grande mérito do Curso de Pedagogia

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Valid	Corpo docente qualificado	13	7,2	9,6
	Formação qualificada	62	34,3	45,6
	Currículo	45	24,9	33,1
	Qualidade do curso	6	3,3	4,4
	Mérito pessoal	5	2,8	3,7
	Resposta generalizada	4	2,2	2,9
	Não possui méritos	1	,6	,7
	Total	136	75,1	100,0
Missing	Não respondeu	38	21,0	
	Não sabe	4	2,2	
	Não se aplica	3	1,7	
	Total	45	24,9	
Total		181	100,0	

Fonte: O Aluno de Pedagogia: dez anos mais tarde. Calderano (coord.), 2005.

Importa notar que os sujeitos da pesquisa avaliaram o currículo sob duas perspectivas: uma de lacuna e outra de mérito. De um lado, vêem-se ampliadas as preocupações e exigências dos mesmos, frente ao processo de formação do profissional de Pedagogia, apresentado nesse sentido, a necessidade de reformulação curricular e atenção na relação entre universidade/escola e teoria/prática.

3.2 - Implicações das Pesquisas no Currículo

As reflexões que nortearam a construção da estrutura curricular do Curso de Pedagogia advêm de diversas fontes: pesquisas realizadas sobre a temática, tendo como sujeitos os alunos, professores e egressos do **Curso de Pedagogia**. Consideraram-se também os **debates regionais** realizados entre coordenadores do Curso de Pedagogia da IFES Mineiras, os **encontros nacionais** de coordenadores de Pedagogia e ainda observou-se a **Resolução do Conselho Nacional de Educação** que instituiu as **Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia**, homologadas em maio de 2006.

Compreendendo o Pedagogo como profissional da educação buscou-se, através do currículo proposto, 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.

Apropriando-se de resultados de pesquisas relacionadas, a Comissão Avaliação e Aperfeiçoamento do Curso de Pedagogia buscou a qualificação do currículo tendo como subsídios as novas propostas das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia e as proposições dos sujeitos da investigação apresentada. Tal processo foi acompanhado por diversos debates presentes em várias dimensões-Instituições de Ensino Superiores Mineiras (IES Mineiras), FORUNDIR e ANFOPE em torno da definição do Pedagogo-seu perfil profissional, sua formação e prática.

Do conjunto de ações e reflexões acumuladas em todo esse processo, chegou-se a percepção de alguns problemas que geraram algumas idéias centrais que se tornaram a base da proposta curricular:

Problemas centrais percebidos:

- hiatos e fragmentação entre os conteúdos trabalhados nos diferentes períodos do curso;
- distanciamentos entre a universidade e a escola favorecendo rupturas dentro do campo teórico-prático;
- desarticulação entre conteúdos, professores e departamentos dificultando o processo de construção de uma proposta;
- fragilidade teórico-conceitual e prática presente no curso de Pedagogia.

Isso gerou a 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;

A partir desses pontos, identificou-se a urgência de se constituir uma proposta que explicitasse a importância da articulação necessária entre os fundamentos da educação, os saberes escolares e os conteúdos de gestão educacional. Tal articulação é visualizada a partir de uma base conceitual

aprofundada, pautada em concepções educacionais teórico-práticas que levem em conta a relevância de processos democráticos em meio à diversidade humana, o fortalecimento da postura investigativa e a busca de uma educação que ultrapasse os muros escolares.

Com a homologação em maio de 2006, da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes nacionais para o Curso de Pedagogia, novas revelações foram delineadas em torno da identidade do curso e da sua expectativa perante o perfil do egresso.

Compreendendo a ação educativa do Pedagogo buscou-se relacionar alguns princípios norteadores das diretrizes para a Pedagogia com as novas exigências para o curso a partir dos resultados da pesquisa. Nessa inter-relação ressaltaram-se: flexibilidade curricular, dinamicidade do currículo e adaptação frente às demandas do mercado de trabalho. Sabe-se que mudanças curriculares não são garantia de que ocorra uma efetiva transformação no processo de formação profissional, mas são caminhos que possibilitam a explicitação de méritos e lacunas, objetivos afirmados e explicitados, a partir dos quais novas avaliações e perspectivas poderão ser alcançados posto que passíveis de movimento.

Entre as propostas inseridas na reestruturação curricular do curso em foco destacam-se observações referentes a dois aspectos: estágio e pesquisa. Houve uma ampliação do estágio tanto em carga horária quanto em sua dimensão. Os estágios foram pensados de forma transdisciplinar e delineados da seguinte forma: educação infantil, alfabetização, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, gestão escolar e gestão educacional em espaços não escolares. No que tange à pesquisa, foi também ampliado o número de disciplinas que tratam dessa atividade e foi estimulada a criação de grupos de estudos e seminários específicos que reúnam reflexões e atividades entrelaçadas no campo da pesquisa.

Tendo finalizado esse processo de mudança curricular, algumas questões se tornam presentes. Até que ponto essa reestruturação curricular conseguiu alcançar os objetivos pretendidos?

Essa é uma questão que deverá ser respondida após um estudo longitudinal dos egressos que passaram por esse processo de formação

reconstituído e reiniciado nesse ano de 2008, data em que se inicia uma nova turma de Pedagogia.

Outra questão se aponta: em que medida foi alcançado o objetivo de propiciar um desenho curricular que desse conta das demandas e peculiaridades da formação docente, no âmbito da pedagogia? Essa é também uma questão desafiadora. Quanto a esse aspecto, pode-se dizer que, se de um lado, a proposta curricular procurou dar conta das demandas apresentadas pelos discentes, egressos e professores do curso, por outro lado, sabe-se que o desenho curricular por si não garante o atendimento dos objetivos por ele definidos.

Contudo, há que se ressaltar que o percurso de construção dessa reestruturação indica um procedimento inovador frente a outras experiências à medida que envolveu os diferentes sujeitos do processo, qualificando-o internamente. Pode-se, portanto afirmar que essa proposta curricular representa um consenso possível, um entendimento mínimo entre os docentes no que tange à formação do pedagogo enquanto professor, gestor educacional e pesquisador. A importância desse entendimento mínimo e entre os docentes dessa instituição é um argumento para pensar na possibilidade real de que essa proposta se materialize no cotidiano do curso.

Considerações finais

Compreende-se, a partir também da formulação legal, que o Curso de Pedagogia destina-se à formação de profissionais da educação para atuarem na docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Educacional e na construção e promulgação do conhecimento científico e cultural inerentes ao processo de aprendizagem e socialização dos sujeitos.

Esse conjunto de atribuições ao profissional deriva-se de um processo de formação em que se concebe a importância de uma formação inicial permeada por uma matriz conceitual do pedagogo que não se reduz à sala de aula. O seu processo de capacitação é percebido, nesse contexto, como algo contínuo e entrelaçado no campo da teoria e da prática e das

articulações entre os diversos campos de formação – universidade e escola, abrangendo ainda a dimensão múltipla da formação inicial e continuada.

O caráter inicial da formação de professores na graduação, embora redimensionado nesse plano, aponta a possibilidade de agregar novos olhares a partir do compromisso de construção de um conhecimento compartilhado, em que as demandas sentidas são refletidas e contemporizadas, a partir da linguagem das possibilidades.

Cabe a esse conjunto de agentes que contribuíram nesse processo, tomar as "rédeas do futuro", na expressão de Giddens e avaliar progressivamente os ganhos e os vazios dessa trajetória, ampliando suas potencialidades enquanto formadora e construtora de uma nova ordem acadêmica pautada no diálogo entre docentes das universidades e escolas, alunos, egressos do curso de Pedagogia.

Tendo em vista a especificidade do fenômeno educativo, defende-se que sejam focalizados os sujeitos – foco do trabalho educacional – a fim de que o esforço empreendido nesse processo tenha sustentação. Defende-se que sejam observados os objetivos declarados para esse Curso de Pedagogia e que sejam buscadas e fortalecidas as relações intrínsecas entre: teoria e prática; disciplinas teóricas e estágio; universidade e escola; núcleos e departamentos; graduação e pós-graduação.

> Sabe-se que essa proposta representa uma alternativa entre tantas outras. Trata-se de uma possibilidade construída a partir das potencialidades e limites institucionais, profissionais e pessoais de todos os envolvidos nesse processo. Há que se considerar, sobretudo que o vigor ou a inoperância dessa proposta está nas mãos de todos os que se sentem co-responsáveis com esse processo.(CALDERANO, 2007)

Referencial Teórico

AGUIAR. Márcia Angela da S. (et al). Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do Profissional da educação**.** *Educ. Soc.,* Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 agosto de 2007.

*BRASIL/CNE***.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**.** *Parecer CNE/CP Nº: 5/2005.*

CALDERANO, M. da Assunção. *REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA PEDAGOGIA UFJF: UMA SÍNTESE*. In: II ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2007, Brasília. II ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Formação Docente e a Educação Nacional.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf. Acessado em: 29 de Janeiro de 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação **Educ. Soc.** , Campinas, v. 27, n. 97, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 julho 2007

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia - Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Novas*

subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 213-241, 2006.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Curso de Pedagogia: Riscos e Possibilidades Epistemológicos face ao debate às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse Curso. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 243-276, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares*. In: XVI Encontro Nacional do Forundir, Ago. 2002, Chapada dos Guimarães. Fórum Nacional de Pedagogia, jul. 2004, Belo Horizonte. Transcritos das apresentações.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/* Encontro Nac. de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 185-212, 2006.

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.

SILVA, Carmen Bissoli. Diretrizes Curriculares Para O Curso de Pedagogia No Brasil: Um Tema Vulnerável às Investidas Ideológicas. Disponível em: http://ced.ufsc.br/nova/Textos/CarmemBissoli.htm. Acessado em: 15 de Junho de 2007.

TRINCHES, Jocemara. EVANGELISTA, Olinda (ori). *Curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Relatório parcial de bolsista PIBIC/UFSC. Florianópolis, 2006.