

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Setor de Pós-Graduação

Nelson Antonio Simão Gimenes

***GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:
identidades em conflito***

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Setor de Pós-Graduação

Nelson Antonio Simão Gimenes

***GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA:
identidades em conflito***

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa.

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora

Dedicatória

Dedico este trabalho à Mariana, minha filha, e a minha esposa Etiene pelos sentimentos mais sinceros de amor e de esperança.

Agradecimentos

São muitos aqueles que, de alguma forma, auxiliaram-me nessa longa jornada. Por isso, peço desde já desculpas àqueles que não estiverem citados diretamente, mas que também são merecedores dos meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora Dra. Clarilza Prado de Sousa, pela sua atenção, paciência, carinho e confiança a mim dispensados.

A minha esposa Etiene, pelo carinho e apoio incondicional dado a mim nos momentos mais difíceis, e a minha filha Mariana, pela sua incrível chegada, que me enche de orgulho e alegria.

Aos meus pais, Celso e Cecília, e a minha irmã Luciana pelo carinho, pelo incentivo e pela compreensão quanto às minhas ausências.

À minha sogra e ao meu sogro, Sônia e Édio, pelo cuidado dispensado a mim, a minha esposa e a Mariana.

Às professoras Dra. Marli André e Bernardete Gatti pelas importantes críticas e sugestões feitas ao trabalho no exame de qualificação.

Aos coordenadores e professores pela generosidade em aceitar o convite de participar dessa pesquisa.

Agradeço a todos os pesquisadores do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, sobretudo àqueles que compartilharam as minhas alegrias e dificuldades, em especial Sandra, Marina, Gisela, Cláudia, Yara, Adriana, Vandrê, Gláucia, Marialva, Eliana, Beatriz, Maria, Patrícia.

Ao Márcio, meu sempre professor, que me ensinou os primeiros passos para a elaboração de textos e pela sua colaboração como revisor deste trabalho.

À Heloisa pelo carinho e dedicação na formatação deste trabalho e à Maria José (minha querida comadre) pela revisão das referências bibliográficas.

À Lisandra, pela importante ajuda dada na última etapa desta pesquisa.

A todos os meus colegas e professores da PUC, pelo carinho e atenção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –
pela concessão da bolsa de estudo.

À Fundação Carlos Chagas pelas condições dadas para que eu pudesse
realizar este trabalho.

Por fim, agradeço a todos os meus familiares e amigos, pelo apoio e incentivo
dados para que eu pudesse chegar ao fim dessa caminhada.

Resumo:

Os cursos de graduação em Pedagogia oferecidos atualmente no Brasil são os principais responsáveis pela formação dos docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, desde seu surgimento, em 1939, observamos inúmeras tensões e desacordos referentes às suas finalidades, o que coloca em discussão a sua própria identidade. Neste estudo, propomos identificar e analisar os processos de constituição das identidades sociais dos cursos de Pedagogia e de seus alunos, sobretudo após o estabelecimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006. Para tanto, utilizaremos, como referencial de análise, a abordagem do ciclo de políticas propostos por Ball *et al* e também o conceito de identidade social proposto por Dubar. As fontes de informação empregadas pela presente pesquisa foram os diferentes documentos legais orientadores do curso desde seu início no Brasil, depoimentos de coordenadores, professores e alunos, além das informações sobre os cursos disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições de educação superior localizadas no município de São Paulo. A partir das categorias propostas na pesquisa "*Finalidades formativas*", "*Perfil dos Alunos*" e "*Condições para a realização do curso*", foi possível a identificação e a análise das identidades sociais conferidas à formação, relacionadas tanto aos cursos de Pedagogia como aos seus alunos. Nesse sentido, identificaram-se três tipos de identidades, denominadas de "Identidade Fluida", "Identidade Sobrepujada" e "Identidade Quimérica", o que permitiu compreender as tensões e desacordos sobre os cursos em questão.

Palavras-chave: formação inicial de professores; curso de graduação em Pedagogia; identidade.

Abstract:

Graduate courses in education currently offered in Brazil are the main responsible for teachers training for kindergarten and early elementary school years. However, since its inception in 1939, we see many tensions and disagreements concerning its purposes, which call into question his own identity. In this study, we propose to identify and analyze the processes of identities' constitution of Pedagogy course and its students, especially after the establishment of the new National Curriculum Guidelines in 2006. To this end, we will use as reference for analysis the approach of political cycles proposed by Ball and other authors and also the concept of social identity proposed by Dubar. The sources of information used were the different legal documents guiding the course since its inception in Brazil, reports from course coordinators, teachers and students, and the information about the courses available in websites of colleges and universities located in São Paulo. From the categories proposed in the research, which were "Purposes formative," "Student Profile" and "Conditions for the completion of the course", it was possible the identification and analysis of social identities conferred on training, which are related both to the courses and their students. In this sense, we identified three types of identities, which we called "fluid identity", "overwhelmed identity" and "chimeric identity". These concepts allow us to understand the tensions and disagreements about the courses in question.

Keywords: initial teacher education; education undergraduate course; identity.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Capítulo I – Trajetória teórica e metodológica	24
1. Problemática da pesquisa e campo de investigação	24
1.1 O recorte da pesquisa	25
2. Diretriz teórica e metodológica da pesquisa	27
3. Eixos de análise e procedimentos	39
3.1 Eixos de análise	39
3.2 Plano de análise	40
3.3 Fontes de informação	42
4. Limitações da Pesquisa	46
Capítulo II – Identidades atribuídas à formação em Pedagogia: análise da trajetória histórica dos documentos de orientação legal	47
1. A Formação docente no Brasil	48
2. Os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil	57
2.1 1º Período – 1939 a 1962 – Implantação do curso de graduação em Pedagogia	59
2.2 2º Período – 1962 a 1969 – Primeiras alterações curriculares nos cursos de Pedagogia	64
2.3 3º Período – 1969 a 1996 – O Modelo das habilitações	71
2.4 4º Período – 1996 a 2004 – Acirramento dos impasses quanto à especificidade do curso de Pedagogia	76
2.5 5º Período – 2005 - ... – Redefinição do curso de Pedagogia	81
3. Síntese do Capítulo: conflitos e convergências	89
Capítulo III – Identidades atribuídas e reivindicadas à formação em Pedagogia: análise de depoimentos e de registros sobre os cursos disponíveis nos endereços eletrônicos das IES	94
1. Análise das informações anunciadas nos endereços eletrônicos das IES que oferecem os cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo	95
1.1 Foco de formação e campo de atuação anunciados	96
1.2 Carga horária do curso e tempo mínimo de duração	98
1.3 Tendências formativas dos cursos	99
2. Análise dos depoimentos dos coordenadores e professores sobre os cursos e os alunos de Pedagogia	101
2.1 Cursos de Pedagogia: ontem e hoje	107
2.2 Alunos dos cursos de Pedagogia: presente e passado	111
3. Análise sobre os cursos e discentes a partir dos próprios discentes	114
3.1 Análise das motivações para a escolha do curso, da trajetória escolar e da origem familiar dos estudantes ingressantes de Pedagogia	114
3.2 Caracterização dos estudantes do curso de Pedagogia da cidade de São Paulo e do restante do Brasil	117
4. Tensões e congruências observadas	135
Capítulo IV – Identidades atribuídas e reivindicadas à formação em Pedagogia: novas configurações identitárias propostas aos cursos e aos seus alunos	143
1. Tensões e congruências entre as informações identificadas no contexto da produção de texto e no contexto da prática	143
1.1 Finalidades formativas dos cursos de Pedagogia	144
1.2 Perfil dos alunos e dos egressos dos cursos de Pedagogia	152
1.3 Condições objetivas para a formação dos estudantes de Pedagogia	158
2. As identidades sociais dos cursos de Pedagogia e de seus alunos conferidas pela pesquisa	164
Considerações finais	168
Bibliografia	178
Anexos	

Gráfico e Figura

Gráfico 1	Cursos de Pedagogia e Normal Superior nos anos de 2001, 2004, 2006 e 2007
Figura 1	Percurso de Análise da Pesquisa

Lista de Tabelas

Tabela 1	Cursos e matrículas em cursos de graduação presencial – Censo da Educação Superior 2007
Tabela 2	Cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia e número de matrículas, segundo a categoria administrativa das IES – 2007
Tabela 3	Número de cursos de Pedagogia, de IES que ofertam o curso e de matrículas na cidade de São Paulo, segundo a categoria administrativa – 2008
Tabela 4	Frequência e percentual de disciplinas nos currículos de 22 cursos de graduação em Pedagogia no Brasil
Tabela 5	Atribuições anunciadas aos pedagogos egressos das IES que oferecem o curso de pedagogia na cidade de São Paulo
Tabela 6	Graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil, segundo o sexo, o estado civil, a moradia
Tabela 7	Faixa etária dos Graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 8	Ano de conclusão do ensino médio dos Graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 9	Renda familiar dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 10	Exercício de atividade remunerada dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 11	Horas semanais de trabalho durante o curso dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 12	Escolaridade dos pais dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 13	Escolaridade das mães dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 14	Tipo de escola frequentada no ensino médio pelos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 15	Tipo de ensino médio concluído pelos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 16	Número de livros não-escolares lidos no ano de 2005 pelos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 17	Frequência à biblioteca dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 18	Horas de estudo semanais dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 19	Atividade de iniciação científica (não obrigatória) desenvolvida pelos estudantes durante o curso de Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 20	Período de matrícula no curso, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

Tabela 21	Número de alunos nas aulas teóricas, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 22	Número de alunos nas aulas teóricas, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo
Tabela 23	Opinião dos alunos em relação ao currículo do curso em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 24	Exigência do curso, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 25	Principal contribuição do curso, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 26	Opinião dos alunos sobre se o curso ofereceu um conjunto de competências que facilite a tarefa como professor, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 27	Perspectiva profissional futura, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 28	Intenção de ser professor, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 29	Experiência no magistério, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 30	Experiência no magistério, segundo o percentual de graduandos ingressantes e concluintes em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 31	Tipo de escola em que atuou, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 32	Principal razão de escolha da licenciatura, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil
Tabela 33	Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial – Parecer CNE/CES - nº 8/2007

Lista dos Quadros

Quadro 1	Relação das disciplinas do curso de Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura) estabelecida por meio do Decreto Lei 1.190 de 1939, o número de séries e o percentual relativo de cada uma das disciplinas do Bacharelado
Quadro 2	Relação das matérias que compunham o currículo mínimo, a partir do estabelecido pelos Pareceres CFE 251/62 e 292/62, segundo a parte comum e a parte diversificada
Quadro 3	Relação das matérias da base comum que compunham o currículo mínimo a partir do Parecer 252/69
Quadro 4	Relação das habilitações descritas para o curso de Pedagogia e as Matérias que compunham cada uma delas
Quadro 5	Aptidões dos egressos dos cursos de Pedagogia segundo o artigo 5º das DCNs
Quadro 6	Finalidades do curso de Pedagogia no Brasil, segundo os documentos oficiais (1939 a 2006)
Quadro 7	Impressões sobre os cursos de graduação em Pedagogia do passado e do presente
Quadro 8	Impressões sobre os alunos de graduação em Pedagogia do passado e do presente

Apresentação

A formação inicial e continuada dos profissionais de ensino para a educação básica no Brasil é, atualmente, um dos temas principais da agenda das políticas. Com a recente democratização da educação básica no país a partir da década de 1970, ocorreu uma enorme expansão das redes de ensino, estaduais, municipais e privadas, evidenciando-se ainda mais as necessidades formativas desses profissionais da educação. Outro aspecto que dá relevância à temática da formação docente diz respeito ao insatisfatório desempenho dos alunos nas avaliações internacionais, nacionais e regionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Gatti e Barretto (2009), a partir dos dados da RAIS 2006¹, mostraram a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais existentes no Brasil. Cerca de 8,5% do total de postos de trabalho era de professores, correspondendo ao terceiro maior subconjunto das ocupações, ficando atrás apenas das categorias dos escriturários (15,2%) e dos trabalhadores dos serviços (14,9%). Ainda em relação ao total de emprego como professor foi ressaltado que cerca de 83% provinham do setor público. Foi na educação básica e, sobretudo, no Ensino Fundamental, que se verificou a maior concentração de empregos como professor, uma vez que 55,3% exerciam função docente neste nível de ensino.

A partir dessas informações, fica evidente que, para o atendimento da grande demanda por professores, principalmente na educação básica, o Brasil deve contar com uma grande quantidade de cursos de graduação para formação específica de professores, ainda mais em consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), que estabeleceu um período para que todos os professores que atuassem nesse nível tivessem formação superior.

Motivados por esses e outros aspectos, compreendemos a necessidade de um aprofundamento das pesquisas relacionadas à formação inicial, especificamente dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Embora consideremos essenciais

¹ A RAIS – Relação Anual de Informações Sociais – é uma base de dados do Ministério do Trabalho e Emprego, a qual computa os postos de trabalho existentes em 31/12 de cada ano nos diversos estabelecimentos do país.

estudos sobre as outras áreas da educação básica, como a formação de professores de Matemática, Geografia, Física, Química, História, Artes, etc, faz-se oportuna a discussão a respeito do curso de graduação em Pedagogia, uma vez que ele atualmente é o principal responsável pela formação dos professores para o magistério na Educação Infantil (EI) e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF – anos iniciais).

Para situar o curso pesquisado em relação às demais graduações presenciais oferecidas nas diferentes áreas de conhecimento no Brasil e mostrar a sua importância para a formação inicial de professores, apresentamos a Tabela 1. Por ela, podemos observar que a Pedagogia concentrava, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2007, o maior número de cursos presenciais (1.767), sendo o terceiro maior curso em termos de alunos matriculados (284.725), atrás apenas dos cursos de Administração e Direito. Ressaltamos ainda que, embora fosse muito semelhante o número de cursos de Administração e de Pedagogia, o número de alunos em Administração era muito acima do de Pedagogia, o que nos permite inferir que, no primeiro, a proporção de alunos por turma era muito superior, quando comparado ao segundo.

Tabela 1 – Cursos e matrículas em cursos de graduação presencial – Censo da Educação Superior 2007

	Cursos		Matrículas	
	n	%	n	%
Pedagogia	1.767	7.5	284.725	5.8
Administração	1.755	7.5	680.687	13.9
Direito	1.051	4.5	613.950	12.6
Total de cursos	23.488	100.0	4.880.381	100.0

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior 2007.

Quanto à distribuição dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia no Brasil em 2007, segundo a categoria administrativa das Instituições de Educação Superior (IES), verificamos que quase 60% deles eram oferecidos por IES privadas. A participação de instituições estaduais na formação em Pedagogia era de 28,9%, enquanto que as federais correspondiam a 9,5% do total e as municipais, a 2,3%, apenas. Em relação ao número de matrículas, notamos também o predomínio do setor privado (64,1%), notadamente em IES particulares, que concentravam 42,4% do total de alunos dos cursos de Licenciatura oferecidos no país.

Tabela 2 – Cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia e número de matrículas, segundo a categoria administrativa das IES – 2007

		Cursos		Matrículas	
		n	%	n	%
Pública	Federal	167	9,5	34.861	12,2
	Estadual	510	28,9	62.639	22,0
	Municipal	40	2,3	4.865	1,7
Privada	Particular	649	36,7	120.648	42,4
	Comun/ Confes / Filant	401	22,7	61.712	21,7
Total		1.767	100	284.725	100

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior 2007.

Esse cenário nos revela a amplitude e a importância dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação no Brasil e, sobretudo, daqueles específicos dos cursos de graduação presenciais de Pedagogia, atualmente denominados de Licenciatura em Pedagogia.

Além disso, a partir da leitura de autores como Saviani (2007, 2008, 2009), Tanuri (2000), Bissolli da Silva (2003), Azanha (2004), Libâneo (2009), Scheibe (2007), Gatti (1996), Brzezinski (2008), Freitas (2007), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), podemos identificar tensões e desacordos quanto aos objetivos e finalidades do curso, o que coloca em questão a sua própria identidade. Tais tensões também são evidenciadas quando analisadas as suas diferentes orientações legais ao longo de sua história (decretos-lei, leis, pareceres, resoluções), que nos permitem a identificação de mudanças importantes no curso relacionadas, dentre outras, as suas destinações, pelo menos do ponto de vista formal-legal. Entre as modificações prescritas nos documentos legais, podemos observar aquelas que se referiam a quatro aspectos centrais: 1) os objetivos do curso, 2) o campo de atuação do pedagogo, 3) a estrutura curricular e 4) a carga horária mínima de conclusão.

Nosso problema de pesquisa se insere no contexto dessas considerações, visando compreender como as identidades sociais do curso e dos alunos são forjadas a partir das mudanças introduzidas, sobretudo, com a publicação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (DCNs/2006). Para tanto, o objetivo geral do estudo é identificar e analisar os processos de constituição das identidades sociais dos cursos e dos alunos após o estabelecimento dos novos marcos legais do curso em questão.

- Entre os objetivos específicos estão: identificar conflitos e congruências:
 - ⇒ relativos aos atos normativos sobre o curso desde o seu surgimento em 1939 e aos que atualmente orientam a sua organização quanto às destinações do curso;
 - ⇒ entre os discursos dos coordenadores e professores e seus alunos a respeito das finalidades formativas do curso e do perfil dos discentes;
 - ⇒ relativos aos atos normativos sobre o curso de Pedagogia e sua transposição para o cotidiano, a partir dos depoimentos de coordenadores, professores e alunos, de modo a relacioná-los às condições objetivas para o desenvolvimento do curso.
- Analisar as identidades sociais constitutivas e constituintes dos cursos de graduação em Pedagogia e dos seus alunos, tendo como referência três eixos de análise: “Finalidades formativas do curso”, “Perfil dos alunos” e “Condições para a realização do curso”.

A compreensão histórica e social das tensões e (in) definições do curso de Pedagogia apresenta-se como fundamental para o cumprimento dos objetivos aqui propostos. Consideramos que a discussão a respeito da identidade social do curso e dos seus alunos passa necessariamente por um estudo aprofundado sobre as transformações ocorridas nos diferentes momentos de sua história, sobretudo no que se refere às suas finalidades formativas.

Inicialmente, a análise da história da formação de professores no Brasil para os anos iniciais da escolarização nos permite a identificação dos primeiros desacordos e conflitos a respeito do lócus de formação desses profissionais da educação. Tanuri (2000) e Saviani (2009), ao realizarem o exame de seu percurso histórico, verificaram que, desde a segunda década do século XIX, existia certa preocupação quanto ao preparo dos professores. No entanto, os modelos adotados eram frequentemente questionados sobre suas condições de formação, sendo o primeiro denominado de “escolas de Ensino Mútuo²” e o segundo de “Escolas Normais”.

² As escolas de ensino mútuo tinham uma dupla função. Ao mesmo tempo em que ensinavam as primeiras letras, também se destinavam à formação de professores.

Apesar de observada a consolidação das Escolas Normais no período subsequente, entre os anos de 1932 e 1939 ocorreu o que Saviani (2009) denominou de “Organização dos institutos de educação”. Foi possível notar, neste período, a insatisfação com o modelo das Escolas Normais, por considerar que tal formação continha, segundo Anísio Teixeira, um “vício de constituição”, derivado da impossibilidade do oferecimento de uma formação que fosse ao mesmo tempo sólida em cultura geral e em cultura profissional. Como alternativa às Escolas Normais, foram propostas as Escolas de Professores, que se diferenciavam das primeiras por conter uma organização curricular focada não apenas nos conteúdos que deveriam ser ensinados nos anos iniciais da escolarização, mas também nos métodos e processos de ensino, por meio das contribuições dos campos de conhecimento da Biologia, Psicologia, História e Sociologia.

Poucos anos depois da organização das Escolas de Professores, verificamos, em 1939, o surgimento dos cursos de graduação em Pedagogia, juntamente com as licenciaturas. Ressaltamos que os institutos de Educação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal acabaram por incorporar os professores das Escolas de Professores, tornando-se por isso os cursos Normais secundários a única opção existente para a formação de professores para os anos iniciais da escolarização de crianças.

O curso de Pedagogia originou-se com as finalidades da formação de professores para a docência nas Escolas Normais de nível secundário e também do preparo dos “Técnicos em Educação”. No entanto, em relação à definição de seus objetivos, Silva (2003) aponta que:

Em sua gênese, o curso de pedagogia já revela muito dos problemas que acompanharam o curso ao longo do tempo. Criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. (p. 12)

No mesmo sentido, questionamentos quanto à definição imprecisa das finalidades do curso podem ser relatados. Para Saviani (2008), a falta de clareza a respeito das destinações do curso de Pedagogia era derivada da desconfiança da formação oferecida no bacharelado, na medida em que não estavam explicitadas as funções dos chamados “técnicos de educação”, e também na licenciatura, pois se

verificaram imprecisões na definição de quais disciplinas os licenciados em Pedagogia poderiam ministrar.

Evidências ainda mais concretas quanto aos problemas relativos às indefinições sobre as finalidades e destinações do curso de Pedagogia podem ser observadas no parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), que suscitou a discussão a respeito da possibilidade de extinção ou não do curso de Pedagogia.

Embora isso não tenha ocorrido, ficaram registrados alguns argumentos favoráveis ao encerramento do curso. O primeiro argumento considerava que a formação, a médio e longo prazo dos docentes para a atuação no primário, seria feita em nível de graduação e, portanto, não se necessitaria mais da preparação de professores para o magistério nas escolas normais. Além disso, o relator Valnir Chagas destacou, dentre os argumentos de extinção do curso, que a formação dos “Técnicos em Educação” se daria em nível de pós-graduação, o que esvaziaria, assim, as funções do curso de Pedagogia.

Com a não extinção do curso, porém, poucos anos após o estabelecimento das primeiras modificações propostas ao curso em 1962, verificamos, no ano de 1969, outras alterações importantes que foram feitas, destacando-se a fragmentação da formação oferecida, com a divisão do currículo em duas partes, a primeira constituída de uma parte comum e a segunda dirigida às habilitações que seriam responsáveis pelo preparo dos especialistas (Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais).

A resolução do parecer 252/69 do CFE, em seu artigo 7º, autorizava aos diplomados o exercício das atividades relativas às habilitações cursadas, como o exercício da docência no ensino normal, em disciplinas da parte comum do currículo como também daquelas relativas às habilitações feitas. Outra possibilidade aos formados apresentada no mesmo artigo correspondia à autorização do magistério em escolas de 1º grau, desde que realizadas as disciplinas específicas de metodologia e prática de ensino.

Tal mudança nas orientações legais do curso em questão tinha como um dos objetivos a supressão do caráter generalista apresentada ao curso. Além disso, por

meio das diversas habilitações, procurou-se definir as funções técnicas para a atuação dos pedagogos tanto no âmbito das escolas quanto dos sistemas educacionais. Porém, segundo Saviani (2008), essas alterações não surtiram os efeitos desejados.

(...) a dupla suposição revelou-se inconsistente. Nem as funções correspondentes aos mencionados “especialistas” estavam bem caracterizadas, como próprio Valnir Chagas irá reconhecer poucos anos depois, nem se poderia dar como constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais correspondentes às habilitações propostas. (...) O resultado foi uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso, em que pese a lógica bem articulada e, de certo modo, convincente da argumentação desenvolvida no parecer (Saviani, 2008, p. 50).

Embora a elaboração de outra regulamentação de tamanha importância e específica ao curso de Pedagogia tenha ocorrido apenas em 2005, ou seja, quase 40 anos após o Parecer 252/69, este período (1969 a 2005) pode ser considerado como fundamental para a discussão a respeito das finalidades e destinações do curso. Primeiramente, ressaltamos o importante papel que o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas teve no debate sobre a formação de professores no Brasil desde a década de 1970, representado, sobretudo, por Anfope³, Anpae, Andes e Anped, cuja proposta era a de

garantir a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional (Scheibe, 2004, p. 179).

Essa proposta anunciava a centralidade da docência na formação oferecida nos cursos de Pedagogia. Como resultado dessa proposição, muitas Instituições de Educação Superior realizaram alterações substanciais nos currículos dos cursos. No entanto, a partir de Libâneo e Franco (1999), podemos verificar alguns questionamentos em relação aos desdobramentos da proposta reivindicada pelas associações acima referidas.

³ Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Anpae – Associação Nacional em Administração educacional, Andes – Associação Nacional de Docente do Ensino Superior e Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Por volta dos anos 1983-1984, a partir da crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professores de cursos de habilitação ao magistério – descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. Fora das faculdades, em decorrência destas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo. Além disso, com a descaracterização dos pedagogos especialistas como profissionais, as associações de pedagogos (por exemplo, Associação Nacional de Orientadores Educacionais, Associação Nacional de Supervisores Educacionais) se auto-eliminaram, resultando na perda de espaço de discussão teórico-prática da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo então existente nessas associações (p. 246).

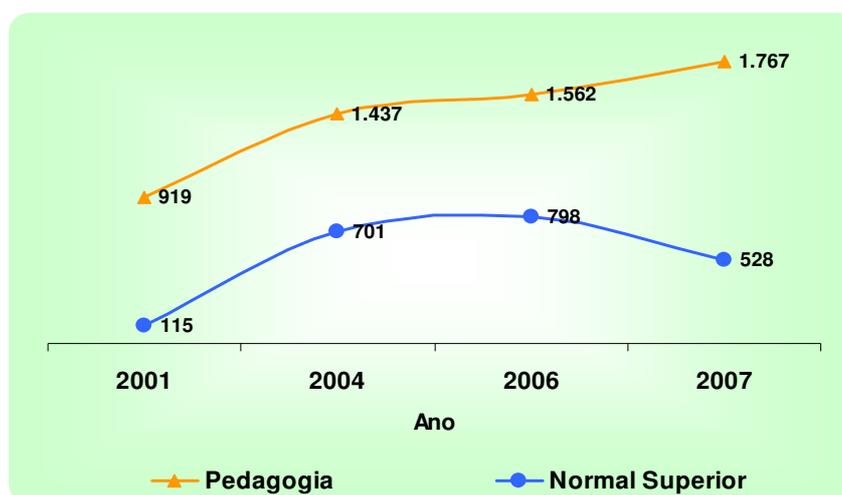
Ainda em relação ao debate desta época sobre as destinações do curso de Pedagogia podemos citar, apenas como exemplo, duas publicações que, apesar de terem sido publicadas em um espaço de tempo de quase dez anos, versavam sobre a mesma temática, indicando certa recorrência da tensão existente sobre a identidade do curso. A primeira, cujo título era “Formação do Educador: a busca da identidade do curso de Pedagogia”, com data de 1987 e publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), procurava aprofundar o debate sobre a identidade do curso, colocando como questão principal a formação de educadores para os primeiros e segundos graus, a partir do cotejamento de diferentes tendências. O outro, publicado, em 1996, com o título de “Identidade do Pedagogo”, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, apresentava um conjunto de textos a respeito da identidade do curso, resultado de um seminário organizado em 1995 pela Comissão de Extensão da própria instituição.

Em 1996, com a promulgação da LDB, o curso de Pedagogia novamente passou por questionamentos sobre suas finalidades, por pelo menos dois motivos principais. O primeiro dizia respeito ao artigo 64 da lei, que estabeleceu que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para atuação na educação básica deveria ser feita ou nos cursos de graduação em Pedagogia ou em cursos de pós-graduação. O segundo referia-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), sendo o curso Normal Superior um dos seus cursos constituintes, cuja atribuição requerida

no artigo 63 era a da formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Quanto aos cursos Normais Superiores, cabe ressaltar que, apesar de as instituições públicas estaduais e federais, de modo geral, não terem aderido à proposta de sua criação, ocorreu, no período de 2001 a 2006, um crescimento elevado desses cursos, com uma redução expressiva, porém, no ano de 2007⁴ e concomitante crescimento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, como podemos observar pelo Gráfico 1.

Gráfico 1 – Cursos de Pedagogia e Normal Superior nos anos de 2001, 2004, 2006 e 2007



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior, 2001, 2004, 2006 e 2007.

Pelo exposto, em relação ao estabelecimento da LDB de 1996, consideramos que a legislação referida trouxe ao curso de Pedagogia uma dupla sobreposição de suas funções e finalidades: de um lado, por “repartir” com os cursos Normais Superiores a formação para a docência na EI e EF – anos iniciais; por outro, pela possibilidade da realização da formação de profissionais para o exercício de atividades não docentes⁵ (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) em cursos de pós-graduação.

⁴ A diminuição do número de cursos Normal Superior a partir de 2007 pode ser explicada pelo fato de que muitos desses cursos transformaram-se em Licenciatura em Pedagogia, conforme possibilidade apresentada pelas DCNs de Pedagogia, no artigo 11^o.

⁵ Embora as DCNs do curso de Pedagogia, em seu artigo no parágrafo único do artigo 4^o, definam que as atividades docentes compreendem também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, tanto em contextos escolares como não-escolares, nesse estudo utilizamos a expressão “atividades não-docentes” para distinguir entre a atuação no magistério em sala de aula e as demais funções propostas aos pedagogos.

Com a sobreposição das funções da Pedagogia e do Normal Superior, fica ainda mais irrefutável a tensão quanto às destinações do curso de Pedagogia, tanto que foi publicado, em dezembro de 1999, o Decreto nº 3276, cuja redação do § 2º do artigo 3º estabelecia que

A formação em nível superior para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores (grifo nosso).

No entanto, o parágrafo do decreto mencionado, devido a inúmeras críticas, foi revogado em agosto de 2000 por meio do Decreto nº 3.554, que lhe deu nova redação:

A formação em nível superior para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-á **preferencialmente** em cursos normais superiores (grifo nosso).

Embora tenha se alterado a redação do decreto que dava exclusividade aos cursos Normais Superiores na formação de professores para a EI e EF, anos iniciais, o que ficou evidente foi que a solução adotada não resolveu os problemas relativos à formação inicial para o magistério nos níveis básicos de ensino, muito menos os relativos às finalidades do curso de Pedagogia, pois tal decisão acabou por ratificar a sobreposição existente entre as destinações dos dois cursos em questão.

Destacamos que, somente dez anos após a publicação da LDB/96, é que se estabeleceram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Podemos afirmar que, apesar de as DCNs apresentarem mudanças relevantes no ponto de vista das orientações legais em relação aos documentos anteriores, notamos que muitas das alterações promulgadas já vinham sendo gestadas e implantadas pelo menos há duas décadas em muitas das instituições de educação superior que ofereciam o curso.

Uma delas refere-se à centralidade da docência enquanto base da identidade profissional do pedagogo, notadamente de professores para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que até então era uma finalidade que, embora assumida pelo curso, ainda carecia de uma definição legal mais clara.

Como resultado do direcionamento adotado, verificamos que, embora o curso de Pedagogia fosse considerado como um dos responsáveis pela formação docente para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nas últimas duas décadas, essa preparação constituía-se como apenas uma das diversas finalidades, que ainda compreendiam as chamadas habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Educacional.

No entanto, ao conferir centralidade à docência como base de formação, as demais funções que eram próprias da Pedagogia tornam-se dissolvidas, como fica evidenciado no texto das próprias DCNs de Pedagogia, artigo 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções e magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Parecer CNE/CP n. 1/2006).

A partir do artigo mencionado e do exame integral das DCNs do curso, é possível afirmar que não ocorreu uma definição consistente a respeito das finalidades e destinações da Pedagogia. Para tanto, recorreremos à análise feita por Libâneo, Franco e Pimenta (2007), na qual afirmaram que, ao dar centralidade à docência, acabou-se restringindo a formação do curso à formação de professores. Esses autores ainda destacaram que, ao definir a docência (termo secundário) como termo principal, as DCNs cometeram um equívoco, pois, segundo eles, toda atividade pedagógica pode ser considerada como docência, mas nem toda atividade pedagógica se configura como docência (p. 75).

A seguir apresentamos alguns questionamentos feitos pelos autores anteriormente mencionados sobre as destinações do curso após a promulgação das DCNs, apontando elementos relevantes que justificam a realização dessa pesquisa.

As diretrizes não são para o curso de Pedagogia? Por que o campo a ser conceituado é o da docência? Pedagogo e professor são conceitos sinônimos? As funções desempenhadas pelo professor são as mesmas destinadas ao pedagogo? Historicamente, pedagogo e professor foram profissões idênticas? Formar alguém para ser professor requer as mesmas capacitações, as mesmas condições curriculares, que formar um pedagogo? Todo professor é pedagogo? (p. 91)

Diante do contexto exposto de tensões e desacordos verificados em relação às finalidades e destinações do curso de Pedagogia, procuraremos analisar, apoiando-nos na abordagem do ciclo de políticas de Ball *et al* (1992), o processo de constituição das identidades sociais do curso e dos alunos de modo a auxiliar na compreensão das políticas públicas relativas ao curso em questão. Serão consideradas no estudo duas perspectivas distintas de análise, porém complementares: a primeira situada no *contexto da produção de texto*, por meio da análise da trajetória histórica de alterações e reformas legais ocorridas no curso, e a segunda situada *no contexto da prática*, a partir do exame dos depoimentos e registros de seus principais atores: coordenadores, professores e alunos de cursos de Pedagogia, como também das informações disponíveis sobre o curso nos endereços eletrônicos das Instituições de Educação Superior localizadas na cidade de São Paulo.

Para tanto, este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a trajetória teórica e metodológica do estudo, esclarecendo seu recorte, os referenciais teóricos selecionados, bem como as fontes de informação utilizadas.

No segundo capítulo, analisamos as identidades atribuídas historicamente ao curso por meio dos diferentes documentos legais que orientam ou orientaram a formação de professores e a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil, tendo como eixo central de análise as finalidades formativas requeridas formalmente.

No terceiro, realizamos um exame das identidades atribuídas ao curso e aos alunos e reivindicadas por eles, por meio de dois eixos de análise denominados nesta pesquisa de “finalidades formativas do curso” e “perfil dos alunos”. Para tanto, foram empregadas três fontes principais: depoimentos de coordenadores e professores de cursos de Pedagogia, dissertações de alunos ingressantes e as respostas dos alunos ao questionário aplicado no ENADE 2005.

Já no Capítulo IV, apresentamos uma análise que articula as identidades atribuídas aos cursos e aos alunos e reivindicadas por eles nos diferentes contextos de suas produções, a partir das fontes de informação já anunciadas, de modo a revelar possíveis identidades aos cursos e aos seus alunos.

Por fim, serão expostas as considerações finais do trabalho e propostas de encaminhamentos futuros de pesquisa com o intuito de contribuir para a discussão sobre a formação dos profissionais da educação básica, sobretudo de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I

Trajetória teórica e metodológica

Capítulo I – Trajetória teórica e metodológica

Este capítulo tem o objetivo de expor a trajetória teórico-metodológica da pesquisa e subdivide-se em três partes. Na primeira, apresentamos o problema de pesquisa e a delimitação do campo de investigação, justificando a escolha pelos cursos de graduação presenciais de Licenciatura em Pedagogia, localizados na cidade de São Paulo, notadamente aqueles oferecidos por Instituições de Educação Superior privadas. Em seguida, descrevemos as diretrizes teóricas e metodológicas que orientam nosso estudo. Na terceira parte, relatamos os procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, expomos os indicadores que foram utilizados em cada eixo da pesquisa, as informações utilizadas e coletadas e os procedimentos de organização e análise dos dados.

1. Problemática da pesquisa e campo de investigação

Tensões e desacordos quanto aos objetivos e finalidades dos cursos de Pedagogia foram relatados na apresentação do trabalho, tendo com referência autores como Bissolli da Silva, Libâneo, Franco, Saviani, Freitas, Pimenta, entre outros..

De acordo com Franco *et al* (2007), por meio do exame da trajetória do curso desde seu surgimento até o momento atual, é possível verificar que as questões de suas especificidades não foram equacionadas satisfatoriamente. Além disso, Silva (2003), ao analisar a LDB/ 96, afirma que

(...) ao introduzir alguns indicadores visando a formação de profissionais para a educação básica, trouxe novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões e, com ele, a questão de sua identidade, desta vez envolvida com novas questões. (p. 76)

Quanto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Saviani (2007), ao discutir sobre as novas DCNs, declara que:

O resultado nos coloca diante do seguinte paradoxo: as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente

extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório (...). Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldade quanto ao modo pelo qual devem proceder para organizar o Curso de Pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar mínimo de unidade ao referido curso. (p. 127)

As análises dos autores citados suscitaram questionamentos sobre a própria identidade do curso de Pedagogia, dentre eles: quais são os objetivos do curso? Quais são suas finalidades principais? A que se destina o curso? As novas diretrizes possibilitam a construção de uma nova identidade do curso?

Por conta disso, consideramos que a identidade do curso e dos seus alunos deve ser analisada nesta pesquisa a partir de duas perspectivas distintas, porém complementares, sendo a primeira por meio daquelas identidades reveladas na prática, ou seja, no cotidiano da formação no curso de Pedagogia, e a segunda de acordo com as mudanças legais ocorridas ao longo dos anos e que reforçam tensões e desacordos referentes às suas finalidades formativas. Dentre tais mudanças, destacamos aquelas relacionadas aos objetivos do curso, ao campo de atuação do pedagogo, à estrutura curricular e à carga horária mínima para a sua conclusão.

Essas preocupações nos remetem à definição de um problema de investigação que pretende identificar e analisar os processos de constituição das identidades sociais dos cursos e dos alunos após o estabelecimento dos novos marcos legais do curso de Pedagogia, por meio da trajetória histórica de mudanças e reformulações legais do curso, como também a partir de seus principais atores: os coordenadores, os professores e alunos dos cursos de Pedagogia.

1.1. O recorte da pesquisa

O estudo foi realizado no município de São Paulo. A cidade possui elevados números de matrículas e de cursos de Pedagogia, compondo um conjunto bastante heterogêneo de cursos e de Instituições de Educação Superior que os ofertam.

Consultas, na página eletrônica do INEP, da relação das instituições participantes do ENADE de Pedagogia em 2005 e suas respectivas informações quanto aos seus desempenhos (<http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>) e do Censo da Educação Superior de 2008 permitiram identificar que, em 2005,

participaram do ENADE de Pedagogia alunos de 53 IES e que, em 2008, o Censo da Educação Superior registrou 55 IES que ofereciam o curso.

A partir da relação inicial de instituições e de cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo, foram selecionados para esta pesquisa os cursos oferecidos por instituições privadas, devido a dois motivos principais. O primeiro é a predominância do setor privado, tanto em relação ao número de cursos quanto ao número de alunos matriculados.

Como podemos observar na análise das informações a respeito do número de IES e do número de matrículas na cidade de São Paulo, segundo a categoria administrativa, do total das 55 instituições identificadas no Censo da Educação Superior de 2008, apenas uma era pública estadual, enquanto que todas as demais eram privadas particulares ou privadas confessionais/ filantrópicas ou comunitárias. Outra informação relevante é a de que, em 2008, cerca de 97% dos discentes matriculados nos cursos de Pedagogia da capital paulista concentravam-se no setor privado (Tabela 3).

Tabela 3 – Número de cursos de Pedagogia, de IES que ofertam o curso e de matrículas na cidade de São Paulo, segundo a categoria administrativa – 2008

	Cursos		Instituições		Matrículas	
	n	%	n	%	n	%
Estadual	2	2,2	1	1,8	832	3,0
Privada	91	97,8	54	98,2	27.226	97,0
Total geral	93	100,0	55	100,0	28.058	100,0

Fonte: MEC/INEP, Sinopse Estatística da Educação Superior 2008.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que as instituições privadas, por lei, são jurisdicionadas ao governo federal, enquanto que as instituições estaduais e municipais estão subordinadas aos conselhos estaduais de educação. Desta forma, apenas as IES do setor privado e as federais têm obrigatoriedade de participar dos processos de avaliação promovidos pelo MEC (ENADE, Avaliação para Reconhecimento de Curso), submetendo-as, deste modo, aos critérios avaliativos estabelecidos em âmbito federal.

Além disso, consideramos que, nas IES do setor privado, as orientações normativas são mais rapidamente acolhidas, uma vez que as instituições públicas possuem uma organização político-administrativa que admite uma maior autonomia, sendo menos acometidas pelas mudanças estabelecidas por meio dos diferentes documentos que regulam e orientam a organização dos cursos. Isso posto, julgamos que os efeitos das políticas públicas voltadas à formação de professores e, sobretudo, para o curso de Pedagogia são relativamente maiores nas instituições de natureza privada.

2. Diretriz teórica e metodológica da pesquisa

A análise das tensões, desacordos e convergências em relação às finalidades e destinações do curso de Pedagogia, considerando a identidade atribuída ao curso pelos documentos oficiais legais e a identidade do curso atribuída e reivindicada pelos coordenadores, professores e alunos, exigiu a elaboração de uma diretriz teórico-metodológica que admitisse a articulação de diferentes conceitos.

Optamos por compreender nosso problema de investigação a partir dos *ciclo de políticas* de Ball, Bowe e Gold e o de *identidade* baseado, sobremaneira, a partir das ideias de C. Dubar.

Tais autores permitem a análise de políticas públicas ao mesmo tempo em que oferecem condições de compreender o papel dessas políticas na construção do cotidiano dos cursos de Pedagogia de diferentes Instituições de Educação Superior, o que atende aos intuitos da presente pesquisa.

O ciclo de políticas proposto pelos pesquisadores britânicos Ball, Bowe e Gold (1992), que contribuiu para a construção do referencial teórico-metodológico, compreende as políticas não somente como uma produção de governo, mas também como um processo relacional que considera a atuação de distintos sujeitos e grupos sociais que, direta ou indiretamente, estão inseridos nos processos de produção e realização de tais políticas. Tal abordagem admite a relativização de perspectivas cujos focos prioritários são as dimensões mais relacionadas ao que ocorre no interior dos estabelecimentos de ensino (processos locais), não levando em consideração, na medida devida, o papel do Estado nas políticas.

Por meio da perspectiva anunciada por Ball *et al* (1992), é possível verificar a valorização de uma abordagem teórico-metodológica que, de acordo com Mainardes (2006), “ênfatiza os processos micropolíticos e a ação de profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (p. 49). Sendo assim, há um esforço teórico-metodológico para romper com distinção equivocada entre geração e implantação de políticas, uma vez que é no movimento contínuo de geração e tradução do texto político que a política se concretiza.

Segundo Mainardes (2006), Ball *et al* propõem que o foco de análise das políticas deve estender-se sobre dois aspectos centrais: o discurso da política e a interpretação feita pelos profissionais envolvidos diretamente com a atuação prática. Isso significa dizer que é necessária a produção de análises que sejam capazes de articular o papel do Estado na formulação das políticas, uma vez que é em seu interior que são estabelecidos os discursos hegemônicos, com a atuação dos sujeitos e grupos sociais que, de alguma forma, são produtores de tais discursos, sendo eles partícipes na construção e execução de tais políticas.

Com o propósito de oferecer um referencial teórico suscetível de identificar as tensões, conflitos e contradições ocorridas na relação entre a formação do discurso da política e a atividade exercida por profissionais cuja atuação prática se relaciona diretamente com as orientações contidas nos textos oficiais, Bowe e Ball sugerem uma análise das políticas por meio da abordagem do *ciclo de políticas*, construída a partir de diferentes contextos: *o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e, por fim, o contexto da estratégia política.*

Importante ressaltar que tais contextos não se constituem em etapas lineares, não podendo, portanto, ser caracterizados como sequenciais e temporais, apenas como interrelacionados.

O primeiro contexto, denominado de *contexto de influência*, pode ser caracterizado como o *locus* por excelência onde são gestadas as ideias políticas e os discursos são elaborados. É nesse contexto que diferentes sujeitos e grupos sociais (partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais, etc) manifestam as suas demandas políticas e disputam pela hegemonia de suas posições. Segundo Lopes e Macedo (2010), tal contexto é

(...) o território em que são hegemônicos os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são, desde partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de idéias oriundas de intercâmbios diversos. (p. 7, 8)

Podemos afirmar que é nesse *contexto da influência* que os atores sociais das mais diferentes correntes teóricas e/ou ideológicas apresentam-se em busca da legitimação de seus respectivos discursos. Essa busca não se dá exclusivamente no embate direto entre as diferentes perspectivas por meio das arenas públicas formais como são os casos das comissões, órgãos nacionais e grupos de interesse, mas também ocorrem em outros espaços como palestras e conferências realizadas por diferentes grupos com a intenção direta ou indireta de afirmar suas posições.

Assim como Ball *et al* (1992), consideramos que a relação entre o *contexto da influência* e o *contexto da produção do texto* é simbiótica, podendo-se dizer que o embate e a tensão entre as diferentes posições que estão presentes e descritas no *contexto da influência* resultam no que os autores denominaram de *contexto da produção do texto*. Neste contexto, observamos a tentativa de certa “acomodação” dos posicionamentos dos diferentes grupos sociais que buscam a hegemonia de suas opiniões. Sendo assim, são elaborados os textos políticos cujo objetivo é o atendimento do interesse público e que vão além dos interesses de um grupo em particular.

Mainardes (2006) explica que a diferenciação entre os dois contextos mencionados ocorre principalmente pelo fato de que, no *contexto da influência*, os interesses dos diferentes grupos estão relacionados aos aspectos ideológicos dogmáticos, enquanto que, no *contexto da produção do texto*, os discursos estão mais relacionados ao interesse público mais geral e, portanto, os textos produzidos podem ser denominados de políticos. Uma vez constituídos, estes textos passam a representar uma política e podem assumir diferentes formas, principalmente os textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, campanhas publicitárias, dentre outros.

Uma característica importante a respeito dos textos que são produzidos neste contexto se refere ao fato de que, por traduzirem os discursos de diferentes grupos de interesse, com posições muitas vezes bastante divergentes, admitem incoerência e contradições que, de certa forma, revelam as disputas e os acordos feitos para a sua concretização. Desta forma, segundo Lopes e Macedo (2010),

No geral, produzem-se documentos genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado. Ball (1994) tem defendido que inconsistências e incoerências nesses textos sejam compreendidas como produto das hibridizações que este jogo político propicia e necessita. O texto, para o autor, deve ser lido tendo em vista o jogo político em que foi produzido, sempre em polifonia com outros textos. (p. 9, 10).

Os textos anteriormente mencionados, ao serem produzidos, são conseqüentemente vivenciados pelos diferentes grupos e atores sociais no que Ball *et al* (1992) denominaram de *contexto da prática*. É neste contexto que os textos são experienciados e “colocados em ação”, manifestando-se como conseqüências diretas dos textos produzidos. Neste contexto, tais textos são suscetíveis a diferentes interpretações e recriações, possibilitando encaminhamentos, posicionamentos e efeitos muito diferentes daqueles inicialmente estabelecidos e previstos. No entanto, vale a ressalva de que, embora seja plausível que os textos possam ser reinterpretados e recriados, eles carregam também algumas limitações instituídas pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas (Lopes e Macedo, 2010).

Ao considerar a factibilidade das diversas interpretações e recriações dos textos políticos produzidos, tal postura teórico-metodológica ratifica a noção da potencialidade da produção, pelos leitores, de seus próprios significados. Como afirmam os autores,

(...) os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. (...) Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações

minoritárias possam ser importantes. (1992 apud Mainardes, 2006, p. 53)

Essa abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o desenvolvimento das políticas. Deste modo, a utilização da abordagem do ciclo de políticas é oportuna, uma vez que os contextos apresentados fornecem um referencial apropriado para a análise das políticas públicas voltadas à formação docente no Brasil.

O quarto contexto proposto por Ball (1994) foi denominado de *contexto dos resultados* e centra-se em aspectos diretamente relacionados a justiça, igualdade e liberdade individual. Neste contexto, é possível analisar a política a partir de seus efeitos, que foram classificados pelo autor em duas categorias: efeitos gerais e efeitos específicos. Segundo Mainardes (2006), tal divisão propõe que a análise da política inclui o exame

(...) (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise de mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (p. 54, 55)

Ainda em relação a este contexto, Ball (1994) distingue entre os efeitos de primeira ordem e os de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem são aqueles evidenciados em lugares específicos ou em todo o sistema e dizem respeito às mudanças na prática ou na estrutura. Já os denominados de segunda ordem relacionam-se aos efeitos que constroem marcas sociais ou, como afirma Mainardes, (2006), aos impactos das mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Embora tenhamos descrito os quatro *contextos* (da influência, da produção de texto, da prática e dos resultados), nesta pesquisa concentramos os esforços na compreensão de elementos relacionados ao contexto da produção de texto e ao contexto da prática, devido ao fato de que o foco central do trabalho corresponde ao cotejamento entre aquilo que está expresso nos documentos oficiais sobre a

formação oferecida nos cursos e aquilo que é vivido e experienciado pelos alunos, coordenadores e professores.

Para melhor exposição da trajetória de análise planejada, primeiramente faremos o exame do contexto da produção de texto e a seguir, do contexto da prática.

Na análise do contexto da produção de texto, foram consideradas as informações obtidas através dos diferentes documentos oficiais, como as DNCs do curso de Pedagogia, o Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Pedagogia e demais legislações a respeito do curso (Leis, Decreto Lei, Pareceres e Resoluções).

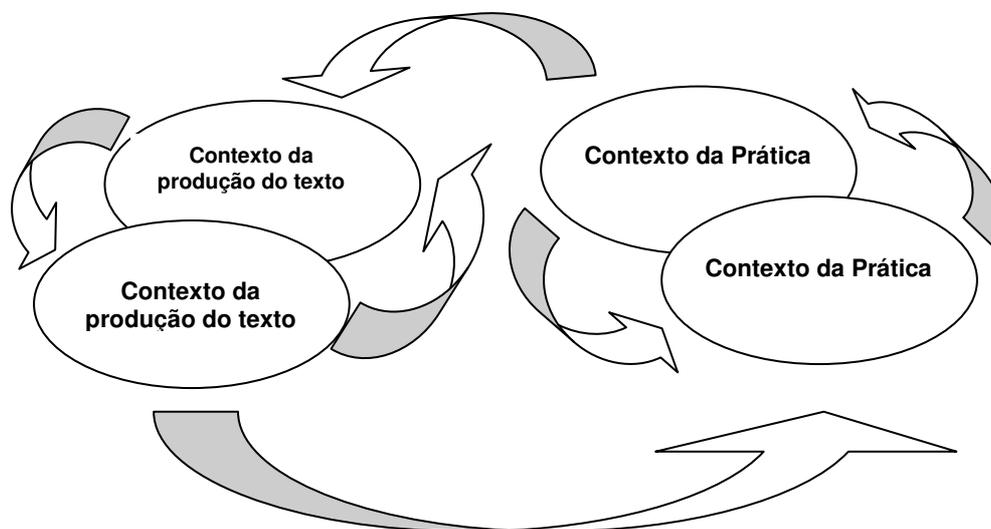
O *contexto da prática* será analisado e descrito empregando-se três fontes principais: os depoimentos de coordenadores e professores dos cursos de Pedagogia, o material dissertativo produzido pelos discentes cedido por uma das professoras entrevistadas e que discorria sobre o tema “De onde eu venho para onde vou” e as informações disponíveis sobre os cursos de Pedagogia nos endereços eletrônicos das Instituições de Educação Superior do município de São Paulo que os ofertam.

Ao definir os contextos da produção de texto e o da prática como *locus* privilegiados do estudo, selecionamos o conceito de identidade como categoria de análise nesta pesquisa. Embora considerando que os *contextos* podem ser analisados utilizando-se diferentes categorias de análise, definimos como foco, nesta pesquisa, a categoria identidade social, visto que se mostrou mais efetiva para compreender as tensões e congruências produzidas no interior dos cursos.

Assim, baseados em Dubar (2009), procuramos construir um quadro analítico que possibilitou identificar e examinar essas tensões e congruências geradas nas e entre os diferentes modos de identificação (*identidade para outrem* e *Identidade para si*) em dois níveis distintos: o primeiro entre contextos, ou seja, aqueles produzidos na interseção entre o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*, e o segundo aqueles produzidos no âmbito interno de cada um dos contextos mencionados.

A figura, a seguir, procura ilustrar o movimento de análise pretendido em relação ao contexto da produção de texto e ao do contexto da prática.

Figura 1 – Percurso de análise da Pesquisa



Por ser considerado o conceito de identidade como polissêmico e empregado em diferentes áreas do conhecimento como a Sociologia e a Psicologia, julgamos necessária uma definição mais precisa do conceito utilizado neste estudo. A literatura sobre o tema possibilita a asserção de que há inúmeros impasses a respeito de sua definição, derivados em parte da diversidade teórica e metodológica de diferentes autores a seu respeito (Placco e Souza, 2010, p. 78). Por conta disso, optamos, neste trabalho, pela apresentação dos principais pressupostos que norteiam o conceito de identidade, de forma a esclarecer sobre o referencial utilizado no exame das questões suscitadas.

Baseando-se na perspectiva teórica e metodológica de Dubar (2009), podemos considerar que há dois grandes tipos de posição sobre a noção de identidade, uma denominada de essencialista e outra, de existencialista ou nominalista.

A primeira refere-se à perspectiva que compreende a identidade como algo imutável e original. Tal posição tem como fonte inspiradora o filósofo pré-socrático Parmênides (século V a.c.) e permite afirmar que identidade é constituída por aquilo que permanece ou persiste ao longo do tempo apesar das possíveis mudanças. Desde modo,

(...) a permanência no tempo é o que se pôde denominar a *mesmidade*, e ela é aqui concebida como uma realidade ‘em si’”. (...) “A identidade dos seres existentes é que faz com que permaneçam idênticos, no tempo, à sua essência” (Dubar, 2009, p. 12).

Em síntese, tal perspectiva considera que a identidade é aquilo que permanece estável e inalterado ao longo do tempo, razão pela qual o conceito de identidade acaba por assumir uma dimensão estática, não sendo por isso incorporada às potenciais transformações que podem ocorrer no processo histórico social.

A outra posição apresentada pelo autor é denominada de nominalista ou existencialista e baseia-se no aforismo de Heráclito cujo escrito é: “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio”. A ideia traduzida nessa sentença refere-se à mutabilidade das coisas, isto é, tudo é passível de mudança ou tudo está submetido a modificações. Ao se posicionar em favor dessa posição nominalista, Dubar (2009), ao contrário da posição essencialista cujo entendimento é o de que a identidade permanece sempre idêntica e estável, considera-a como resultado de uma “identificação contingente” de dupla operação: diferenciação e generalização.

A posição nominalista, diferente da assumida por Dubar (2009), é encontrada em Maheirie (2002). A autora discorre sobre a constituição do sujeito, da subjetividade e da identidade utilizando-se de um enfoque da Psicologia e afirma que “o sujeito, ou a identidade, são construídos por oposições, conflitos e negociações, sendo constantemente inventados por estes sujeitos, em um processo aberto, nunca acabado” (Maheirie, 2002, p. 39).

No entanto, a proposta de Dubar (2009), ao assumir a dupla operação – diferenciação e generalização –, compreende que a identidade como diferença compõe a singularidade de algo ou de alguém, de modo a manifestar aquilo que é distinto ou único. Por outro lado, a generalização, ou seja, *a identidade como pertença* constitui os aspectos comuns de algo, reunindo elementos de identificação a um determinado grupo. A partir dessa dupla operação, o autor apresenta o conceito de identidade como algo paradoxal, pois simultaneamente representa o que é único e exclusivo e o que é comum e partilhado. Segundo ele,

(...) Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As

identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição (Dubar, 2009, p. 13)

Outro importante elemento que distingue a posição essencialista da nominalista refere-se ao fato de que a segunda pressupõe a inexistência de uma condição de pertencimento em si e também as indistinções específicas de primeira ordem entre os indivíduos. Sendo assim, o que existe são “modos de identificação” manifestados ao longo do percurso histórico pessoal e coletivo e, portanto, a depender do contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Assim como Dubar (2009), Berger e Luckmann (1999) também compartilham desse posicionamento, uma vez que, para eles,

A identidade permanece ininteligível a não ser quando é localizada em um mundo. Qualquer teorização sobre a identidade – e sobre os tipos específicos de identidade – tem, portanto, de fazer-se no quadro das interpretações teóricas em que são localizados. (p. 230)

Apenas como exemplo do que afirmamos anteriormente sobre os elementos que caracterizam o conceito de identidade em uma perspectiva nominalista, podemos citar o caso de um torcedor de futebol. Um dos aspectos centrais a considerar é o de que ele [o torcedor] não pode ser definido como uma realidade em si, pois, para se constituir como torcedor há um duplo movimento simultâneo: ele precisa se diferenciar dos torcedores do time B e, ao mesmo tempo, deve possuir certa identificação com o conjunto de torcedores do time A. Portanto, a identidade como torcedor do time A só se constituirá com a existência de torcedores de outros times, caso contrário tal identificação não possui qualquer significado.

Em relação aos modos de identificação referidos, Dubar (2009) afirma que eles podem ser de dois tipos: a *identidade para outrem* e a *identidade para si*. A identidade para outrem é caracterizada como aquela que é conferida por alguém, isto é, atribuída ao outro sem necessariamente o seu consentimento. Por sua vez, a identidade para si corresponde àquelas atribuições reivindicadas por si mesmo e compõe-se das identificações pretendidas para si.

Para o autor, a relação entre esses dois processos de identificação anunciados (identidade para outrem e identidade para si) é que fundamenta a noção de formas identitárias, isto é, na interação entre os dois processos de identificação é que se constitui a identidade. Ou, ainda, nas palavras de Placco e Souza (2010),

A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social da pessoa, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (p. 87).

Definido o conceito de identidade, Dubar (2009) apresenta duas formas identitárias que foram denominadas de “formas comunitárias” e “formas societárias”. Tais termos foram baseados nos escritos de Weber, que procurava “reconstituir configurações históricas típicas ligadas às formas de ação compreensíveis racionalmente” (Dubar, 2009, p.41).

O autor compreende as formas comunitárias como as mais antigas, nas quais havia a crença de que, nos grupos nomeados de comunidades, as atribuições aos indivíduos já estavam pré-definidas e havia uma reprodução inalterável do sistema de lugares e dos nomes a ela pertencentes. Neste caso, as posições dos sujeitos da estrutura social do grupo já estavam definidas e, portanto, suas identidades eram praticamente estabelecidas a priori desde o momento de seu nascimento. Um exemplo disso poderia ser o caso de um camponês no regime feudal, o qual, mesmo consciente de sua posição social, pouco podia fazer, sendo impossível a sua transformação em senhor feudal ou até mesmo em artesão.

Ainda em relação às formas comunitárias, o autor afirma que, embora estas sejam as mais antigas, elas continuam de alguma forma preservadas nas sociedades modernas. “Essas maneiras de identificar os indivíduos a partir de seu grupo de pertencimento persistem nas sociedades modernas e podem ser assumidas pelas próprias pessoas: elas podem ser ‘para si’ como para ‘outrem” (Dubar, 2009, p. 15).

Por outro lado, as formas denominadas de societárias são mais novas e, ao contrário do que ocorre nas formas comunitárias, os indivíduos não possuem lugares e nomes determinados, podendo aderir por períodos restritos e de maneira muito particular e relativa. Supõe-se, portanto, que cada sujeito pode participar de diferentes “coletivos múltiplos”, sendo a sua adesão sempre parcial e provisória. Dito isso, é possível afirmar que:

(...) Essas formas estão ligadas a crenças diferentes das precedentes, em particular as da primazia do sujeito individual sobre os pertencimentos coletivos e da primazia das identificações ‘para si’ sobre as identificações ‘para outrem’. (...) É a crença na identidade

peçoal que condiciona as formas de identificação societária como os diversos grupos (familiares, profissionais, religiosos, políticos) considerados como resultantes de escolhas pessoais e não de designações herdadas. (Dubar, 2009, p. 15 e 16)

Embora, como observado na descrição das formas societárias, a crença na identidade pessoal seja condição para a constituição desta formação identitária, cabe a ressalva de que, na perspectiva nominalista, não há a possibilidade de disjunção e oposição entre uma determinada identidade coletiva e uma individual, uma vez que qualquer identificação está diretamente relacionada a um mundo social, seja ele qual for. Desta forma, a identidade é sempre social e, portanto, configura-se como uma “articulação entre duas transações: uma transação ‘interna’ ao indivíduo e uma transação ‘externa’ entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage” (Dubar, 2005, p. 133).

Além disso, outra ressalva importante feita pelo autor diz respeito à relação entre as formas identitárias e os modos de identificação. A interpretação de que as formas comunitárias são constituídas pelas identificações “para outrem”, assim como as formas societárias são constituídas pelas “identificações de si” é equivocada, uma vez que as duas formas compreendem uma dupla identificação: “de si” e de “outrem”. Isso significa dizer que

(...) Na primeira dimensão [‘identificações para outrem’] trata-se de formas ‘espaciais’ de relações sociais (eixo relacional), no segundo caso [‘identificações para si’] trata-se de formas de temporalidade (eixo biográfico). Essas dimensões ‘relacionais’ e ‘biográficas’ da identificação combinam-se para definir o que eu chamo de formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração de uma vida. (Dubar, 2009, p. 17)

Dubar (2009), a partir da combinação entre o que ele denomina de transações (comunitárias ou societárias) e transações biográficas (para outrem e para si) apresenta quatro formas identitárias sendo elas cultural, narrativa, reflexiva e estatutária. No entanto, diferente da análise proposta pelo autor, nesse trabalho, faremos uma análise que utiliza dois elementos centrais que são as identidades atribuídas pelos outros (identidade de outrem) e as identidades reivindicadas para si (identidade para si), uma vez que nos propomos o exame da identidade do curso e dos alunos a partir das congruências e conflitos entre esses modos de identificação.

Desta forma, consideramos que os documentos oficiais, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia e os demais materiais que de alguma forma orientam a organização destes cursos, podem ser caracterizados como fontes de informação importantes para a identificação do que chamamos de **Identidade formal atribuída (requerida) à formação em Pedagogia**, uma vez que tais textos expressam expectativas normativas sobre o curso e sobre o perfil de seus egressos. Por isso também, podemos localizá-la no que Ball *et al* (1992) denominaram de contexto da produção de texto.

Além da identificação da identidade atribuída formalmente pelos documentos oficiais, esta pesquisa agrega também a **identidade atribuída à formação pelos coordenadores e professores de cursos de Pedagogia**. Tal identificação será objeto de análise, considerando os depoimentos coletados por meio de entrevistas, os quais foram analisados partindo-se do pressuposto de que os relatos dos entrevistados podem revelar, de alguma forma, tensões e congruências entre aquilo que é requerido em termos de formação pelos documentos oficiais e aquilo que é vivenciado e experienciado por eles no dia-a-dia do curso.

Por fim, na tentativa de abranger os diferentes modos de identificação, utilizaremos as dissertações dos alunos ingressantes de Pedagogia para identificar e discorrer sobre os elementos que compõem a **identidade reivindicada pelos alunos** a respeito da formação a eles ofertada, uma vez que estes podem ser reconhecidos como razão principal da existência do próprio curso. Desta maneira, entendemos que as informações sistematizadas a partir das identidades reivindicadas pelos alunos inferidas a partir de seus relatos podem fornecer elementos essenciais para a construção de uma análise que leve em conta, além das identidades atribuídas, aquelas identidades que são reclamadas para si, ou seja, por aqueles que são os sujeitos diretos da formação, no caso, os alunos.

Em relação aos dois últimos modos de identificação, embora seja necessária a distinção entre eles, podemos afirmar que estão localizados no contexto da prática, pois tanto as identificações atribuídas pelos coordenadores e professores aos alunos e à formação, como também aquelas reivindicadas pelos alunos são constituídas por meio de suas experiências e vivências, sendo eles (coordenadores, professores e alunos) os responsáveis principais pela execução dos textos produzidos no contexto da produção de texto.

Deste modo, este trabalho considera que a identidade do curso deve ser examinada no contexto da produção de texto, reconhecendo as identidades requeridas formalmente por meio dos documentos legais, e também no contexto da prática, por ser este o lócus privilegiado de análise das identidades atribuídas e pelos coordenadores e professores e também das identidades reivindicadas pelos alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

3. Eixos de análise e procedimentos

3.1. Eixos de análise

Definidas as principais diretrizes teóricas empregadas no trabalho, faz-se necessária também a apresentação dos eixos de análise propostos e os seus respectivos indicadores. Compreendemos primeiramente que a identidade social em questão pode ser analisada considerando alguns aspectos, dentre eles os que dizem respeito às finalidades e destinações formativas do curso, ao perfil dos alunos e dos egressos e às condições objetivas para a realização da formação em Pedagogia. Para a análise de cada um dos eixos e de seus respectivos indicadores, são utilizadas diferentes fontes de informação (fonte documental, depoimentos dos coordenadores e professores e dissertações dos alunos).

O eixo referente às **“Finalidades Formativas do Curso de Pedagogia”** corresponde à análise do percurso histórico da formação docente no país e dos aspectos relacionados às finalidades formativas do curso de Pedagogia no Brasil desde seu surgimento, identificando as principais mudanças e permanências ocorridas ao longo de sua existência.

Julgamos que o eixo referente às destinações do curso de Pedagogia constitui-se como um elemento analítico importante para o entendimento da identidade do curso de Pedagogia por apresentar nesta pesquisa uma dupla orientação. A primeira está relacionada à possibilidade da compreensão das finalidades do curso à luz das determinações prévias requeridas aos cursos de Pedagogia, sobretudo por meio de documentos oficiais que regularam ou regulam sua organização. A outra orientação parte do entendimento sobre aquilo a que se dedica o curso, ou seja, aquilo que é oferecido ou ofertado “na prática” para a formação dos estudantes em Pedagogia.

O segundo eixo de análise foi denominado de **“Perfil dos egressos e dos estudantes de Pedagogia”**. Os elementos que compõem este eixo dizem respeito, primeiramente, às características socioeconômicas e culturais dos discentes, observando aspectos como: trajetória escolar, trabalho e renda, origem familiar, hábitos de leitura e escrita, período de realização do curso, perspectiva profissional futura, dentre outros. Além disso, foi necessário também um exame cuidadoso do perfil dos egressos, ou melhor, da relação entre o perfil do egresso asseverada nos documentos oficiais legais que regulam e orientam os cursos de Pedagogia e o perfil dos alunos ingressantes e concluintes.

Por fim, optamos por evidenciar um terceiro eixo de análise chamado de **“Condições objetivas para a formação dos estudantes em Pedagogia”**. Nele está incluído o exame de aspectos diretamente relacionados às conjunturas específicas de formação dos cursos ofertados pelas Instituições de Educação Superior e que versam sobre a estrutura curricular dos cursos, a carga horária mínima exigida para o seu término e os estágios supervisionados. Assim como para os demais eixos, o foco da análise não se resume à descrição ou à identificação das condições oferecidas para a realização do curso. Empenhamo-nos, neste trabalho, em produzir uma análise comparativa entre aquilo que é exposto como as condições requeridas nos documentos oficiais e as condições vividas e experienciadas pelos alunos, professores e coordenadores de cursos de Pedagogia.

3.2. Plano de análise

Após a definição das diretrizes teóricas e os eixos de análise sugeridos, torna-se necessário descrever os procedimentos metodológicos empregados no estudo.

Primeiramente, é preciso reafirmar que os três eixos de análise definidos no estudo são as referências selecionadas para o exame dos contextos propostos por Ball *et al* (1992). Sendo assim, tanto no contexto da prática como no contexto da produção de texto, eles serão analisados considerando esses eixos. Os documentos legais oficiais a respeito do curso que são as fontes privilegiadas para a análise do contexto da produção de texto, por exemplo, compõem material essencial para a discussão sobre as finalidades formativas dos cursos, sobre o perfil dos egressos e dos estudantes, bem como das condições para a realização da formação pretendida. Por outro lado, os depoimentos dos coordenadores e professores e as dissertações

dos estudantes ingressantes também oferecem relevantes elementos sobre os três eixos de análise anunciados, sendo eles (depoimentos e dissertações) as principais fontes de informação utilizadas nesta pesquisa para o exame do contexto da prática. Cabe ressaltar ainda que serão também empregados para análise desse contexto, as respostas aos alunos participantes do ENADE 2005 de Pedagogia, como também os materiais de divulgação dos cursos disponibilizados nas páginas eletrônicas das Instituições de Educação Superior.

Além disso, outra ressalva fundamental sobre o plano de análise utilizado diz respeito aos modos de identificação apresentadas anteriormente. Temos como pressuposto metodológico que, para cada um dos três eixos anunciados, seja possível a identificação tanto das identidades atribuídas formalmente pelos documentos legais dirigidos aos cursos de Pedagogia, como das identidades atribuídas e reivindicadas pelos coordenadores, professores e alunos destes cursos.

Esclarecido o esquema de análise de cada um dos contextos, considerando os diferentes modos de identificação e os diversos eixos sugeridos, cabe anunciar como ele será desenvolvido.

A análise será feita considerando três momentos distintos. O primeiro e o segundo momento consistem no exame das tensões e congruências internas ao contexto da produção do texto e ao contexto da prática, respectivamente. Por fim, temos também como objetivo analisar tais tensões e congruências por meio do cotejamento entre os aspectos constitutivos dos diferentes contextos analisados.

No primeiro momento (Capítulo II), o foco principal é a discussão sobre as finalidades de formação do curso, notadamente no que se refere às identificações atribuídas à formação requerida em diferentes documentos oficiais legais, como as DCNs e o instrumento de avaliação de reconhecimento de curso de Pedagogia. Para tanto, a análise das tensões e congruências internas ao contexto da produção do texto será feita por meio dos indicadores denominados de percurso histórico da formação docente, destinações e objetivos do curso de Pedagogia ao longo de sua existência no Brasil e as habilidades anunciadas aos egressos.

Já no segundo momento (Capítulo III), subdividido em duas partes, será feito o exame das tensões e congruências internas ao contexto da prática. Por um lado, são discutidas questões relativas às finalidades formativas do curso, relacionando os

dois diferentes modos de identificação já expostas, a identidade atribuída à formação pelos coordenadores e professores dos cursos de Pedagogia e a identidade reivindicada pelos alunos, ou seja, as finalidades de formação que os coordenadores e professores atribuem ao curso e aquelas reclamadas pelos alunos. Por outro lado, apresenta-se uma discussão sobre o perfil dos egressos e dos estudantes dos cursos em questão, também a partir da comparação entre aquilo que é atribuído pelos coordenadores e professores e aquilo que é reivindicado pelos alunos.

Consideramos fundamental também a análise das tensões e convergências identificadas entre os diferentes modos de identificação presentes nos contextos da produção de texto e da prática (Capítulo IV). Sendo assim, tomando os três eixos de análise propostos, julgamos oportuno analisá-los relacionando cada um deles à identidade formal atribuída no interior do contexto da produção de texto, à identidade atribuída pelos coordenadores e professores e àquela reivindicada pelos discentes do curso de Pedagogia, que estão no âmbito do contexto da prática.

A partir das análises descritas, pretendemos oferecer elementos importantes sobre a identidade social do curso de Pedagogia no Brasil, sobretudo após o estabelecimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, de forma a contribuir para o debate a respeito do papel do curso de Pedagogia para a formação dos profissionais da educação, notadamente para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.3. Fontes de informação

Nesta pesquisa, foram utilizadas diferentes fontes de informação, sendo elas documentais, entrevistas diretas com coordenadores e professores de cursos de Pedagogia e dissertações produzidas pelos alunos.

A primeira subdivide-se em dois grupos: a) os documentos oficiais legais que orientam/regulam os cursos e b) as informações referentes a cada um dos cursos de graduação oferecidos na cidade de São Paulo. Quanto aos documentos oficiais legais, foram privilegiados aqueles direcionados às políticas de formação de professores, sobretudo os que abordam especificamente o curso de Pedagogia. Dentre eles, destacamos os mais recentes, como as novas DCNs para o curso de

2006, bem como o instrumento de avaliação para reconhecimento de curso de Pedagogia, aprovado pela portaria nº 808 de junho de 2010.

Compõem ainda a relação dos documentos oficiais utilizados na pesquisa:

- Decreto-Lei. 1.190 de 4 de Abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.
- Decreto-Lei. 8.530 de 2 de Janeiro de 1946. Estabelece as Diretrizes Gerais para o funcionamento das escolas normais.
- Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.
- Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292/1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.
- Parecer nº 252/69. Estudos Pedagógicos e superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. (Anteprojeto anexo ao Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia)
- Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
- Decreto nº 3.554, de 7 de Agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Em relação aos documentos específicos dos cursos de graduação em Pedagogia existentes na cidade de São Paulo, inicialmente julgamos que seria

apropriado solicitar os projetos pedagógicos junto aos coordenadores de curso selecionados na pesquisa. No entanto, ao longo do trabalho verificamos a dificuldade para a obtenção desse material.

Por conta disso, optamos, então, pela verificação, nos endereços eletrônicos das Instituições de Educação Superior da cidade de São Paulo, das principais informações disponíveis sobre os cursos, no que se refere aos seus objetivos, ao perfil do egresso, à carga horária, à matriz curricular, dentre outros. Por meio de tais documentos, obtivemos elementos importantes para a análise proposta neste trabalho, uma vez que estes são materiais que, de alguma forma, fornecem-nos indicativos a respeito dos objetivos do curso e das expectativas formativas para os egressos.

Além disso, com o intuito de apresentar as principais características socioeconômicas e culturais dos discentes de Pedagogia da cidade de São Paulo, bem como de algumas de suas opiniões a respeito do curso, foram utilizadas informações disponibilizadas no site do INEP a partir do questionário aplicado aos alunos ingressantes e concluintes participantes do ENADE de 2005 (Microdados, ENADE, 2005).

Outra importante fonte de informação do estudo foi obtida por meio de entrevistas com coordenadores e professores de cursos de Pedagogia, as quais ocorreram no início do segundo semestre de 2010, todas elas gravadas e transcritas.

Partindo-se do conjunto total de instituições privadas, foram selecionados para as entrevistas cinco professores e cinco coordenadores de cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo, de modo a contemplar a diversidade de tipos de organização acadêmica das instituições a serem pesquisadas. Deste modo, foram entrevistados:

- um coordenador de instituição universitária⁶;
- um coordenador vinculado a Centro Universitário;

⁶ Muitas das instituições universitárias oferecem cursos de Pedagogia em mais de uma unidade ou campus. No caso da escolha do coordenador representante de instituição universitária, a sua atuação era restrita à unidade em particular.

- três coordenadores de Pedagogia oferecidos por Faculdades (pequena, média e grande);
- dois professores de instituição universitária;
- um professor de Centro Universitário;
- dois professores de cursos de Pedagogia oferecidos por Faculdades.

Tais entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro semi-estruturado que versava principalmente a respeito dos seguintes aspectos:

- trajetória profissional e acadêmica dos entrevistados.
- Importância do curso de Pedagogia para o exercício das atividades por ele desenvolvidas.
- Caracterização dos cursos de Pedagogia oferecidos e de seus estudantes.
- Caracterização dos alunos e dos cursos de graduação frequentados pelos coordenadores e professores participantes da pesquisa.
- Expectativas quanto ao perfil do profissional que se espera formar no curso que coordena e/ou em que leciona.
- Processo de incorporação das orientações contidas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
- Diferenças e semelhanças entre os objetivos e destinações dos cursos de Pedagogia realizados antes de 2006 e daqueles iniciados após a promulgação das novas DCNs.

Por fim, destacamos também que, ao realizar a entrevista com uma das professoras participantes, ela disponibilizou um conjunto de textos de seus alunos do curso de Pedagogia que discorriam a respeito da seguinte frase “De onde eu venho para onde vou”. Tomando os devidos cuidados éticos, esse material foi utilizado na pesquisa, de modo a trazer informações dos discentes sobre as suas características socioeconômicas e culturais, trajetória escolar, motivos de escolha do curso e de suas perspectivas futuras.

O material é composto de 37 dissertações de alunos do primeiro período do curso de Pedagogia de uma determinada IES, sendo 22 delas datadas de 2008 e 15

de 2010. No entanto, devido ao fato de que algumas delas não abordavam as temáticas de interesse deste estudo, utilizamos 33 das 37 dissertações.

4. Limitações da Pesquisa

A principal limitação de nossa pesquisa refere-se à não realização de entrevistas com os alunos dos cursos de Pedagogia. Tal opção deveu-se ao entendimento inicial de que seriam suficientes as entrevistas com coordenadores e professores, uma vez que eles são responsáveis diretos pelo delineamento organizacional do curso (definição da matriz do curso, dos planos de ensino e dos planos de aula, por exemplo). Consideramos também que as informações obtidas por meio do questionário – ENADE 2005 e do material disponibilizado por uma das professoras entrevistadas, contendo um total de 37 dissertações dos alunos que discorriam sobre a expressão “Onde estou para onde vou”, eram suficientes para as pretensões da pesquisa. No entanto, cabe a ressalva de que tais entrevistas poderiam enriquecer e muito as análises deste estudo.

Outro aspecto considerado como limitador da pesquisa foi a não realização de procedimentos de observação em cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo. Julgamos que a inclusão desse procedimento de pesquisa poderia enriquecer as análises pretendidas, ampliando nosso conjunto de informações a respeito da temática abordada.

CAPÍTULO II

***Identities atribuídas à formação em Pedagogia:
análise da trajetória histórica dos documentos de
orientação legal***

Capítulo II – Identidades atribuídas à formação em Pedagogia: análise da trajetória histórica dos documentos de orientação legal

Este capítulo tem o objetivo de discutir sobre as finalidades formativas do curso de Pedagogia, atentando-nos nesta parte à análise das identificações atribuídas ou requeridas formalmente pelos documentos oficiais legais dos cursos de Pedagogia. Desta forma, buscamos identificar os conflitos e congruências internas identificados no *contexto da produção de texto* e discorrer sobre eles, considerando os indicadores denominados de 1) percurso histórico da formação docente e 2) destinações e objetivos formativos dos cursos de Pedagogia ao longo de sua existência no Brasil, datada de 1939.

A análise desse contexto exigiu a divisão deste capítulo em três partes. A primeira constituiu-se da apresentação a respeito da formação docente no Brasil, apoiado principalmente nos estudos realizados por Saviani e Tanuri, que apresentaram uma contextualização histórica importante da trajetória da formação instituída no país. Julgamos que a exposição desse percurso histórico é de fundamental importância para a posterior discussão sobre o próprio papel do curso de Pedagogia, pois, como poderemos notar a seguir, a formação de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental apenas assumiu centralidade nos documentos legais formais do curso muito recentemente com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

A segunda parte apresenta e analisa as diferentes orientações legais estabelecidas para os cursos desde seu surgimento em 1939 até os dias atuais, com o intuito de identificar os movimentos de mudanças ocorridos, bem como os principais problemas e impasses relacionados às destinações e finalidades do curso em questão. Para tanto, foram delineados cinco principais períodos que demarcam, de alguma forma, os distintos momentos do curso de Pedagogia.

Na terceira parte, buscamos, por meio dos documentos legais oficiais que regem o curso atualmente, revelar as principais identificações atribuídas à formação

pelo curso de Pedagogia, a fim de oferecer elementos essenciais que nos permitam compreender a identidade social do curso de Pedagogia, historicamente construída.

1. A Formação docente no Brasil

Tendo como objetivo apresentar um panorama geral sobre as políticas de formação de professores no Brasil, de modo a contextualizar a pesquisa proposta com as problemáticas atuais relacionadas ao curso de Pedagogia, realizamos uma breve análise do processo de formação de professores, sobretudo, daqueles direcionados ao exercício do magistério nos primeiros anos de escolarização.

Para tanto, evidenciaremos a história da formação dos professores no Brasil desde a década de 20 do século XIX até os dias atuais, na tentativa de compreender os caminhos e descaminhos dessa formação, identificando as mudanças e continuidades sucedidas em cada um dos períodos históricos descritos a seguir. Uma vez que a formação docente para os anos iniciais de escolarização torna-se central na Pedagogia, consideramos essencial que, antes mesmo de uma discussão mais detalhada sobre o próprio curso, sejam identificados e analisados alguns aspectos históricos mais gerais relacionados à preparação dos professores.

Diversos foram os caminhos e orientações propostos e implantados no país quanto à formação de professores. Autores como Tanuri (2000) e Saviani (2009) descreveram e analisaram muito claramente essa trajetória. Segundo Saviani (2009), é possível distinguir seis períodos na história da formação docente:

- 1) ensaios intermitentes de formação de professores (1827 - 1890);
- 2) estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 - 1932);
- 3) organização dos Institutos de Educação (1932 - 1939);
- 4) organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939 - 1971);
- 5) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971 - 1996);
- 6) advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais superiores e o novo perfil dos Cursos de Pedagogia (1996 – 2006).

Embora essa pesquisa tenha como foco o último período descrito por Saviani (2009), a análise do contexto histórico brasileiro da formação de professores pode ser relevante para o esclarecimento da problemática atual, uma vez que é possível notar que muitas das questões enfrentadas nos dias de hoje já estavam presentes, de alguma forma, no contexto nacional.

O primeiro período, que compreende os anos de 1827 a 1890, é denominado pelo autor como “Ensaio intermitentes de formação de professores”. Em 1827, foi estabelecida a Lei das Escolas de Primeiras Letras, cujo objetivo era a criação de escolas nas cidades, vilas e nos lugares mais populosos do Império. Tornaram-se, então, necessárias iniciativas para a formação daqueles que seriam os professores dessas escolas. Saviani (2009) afirma que foi apenas neste período que se verificaram as primeiras preocupações do Império em relação a essa questão.

No entanto, cabe ressaltar que, já no final do século XVII, apareciam evidências das dificuldades e da falta de formação dos professores que lecionavam em território brasileiro. Tanuri (2000) recupera uma análise feita por D’Azevedo em 1893 em que ele denunciava as péssimas condições das escolas e o baixo nível de formação dos homens que exerciam o papel de professores. Além disso, destacava ainda a ausência de um sistema ou norma de seleção desses docentes e a insuficiência de recursos para o pagamento dos seus serviços.

Tanuri (2000) afirma que, para suprir a necessidade de formação dos professores, a partir de 1820 surgem as primeiras escolas de Ensino Mútuo, que tinham como objetivo não apenas ensinar as primeiras letras, mas também preparar os professores. Essa formação era eminentemente prática, sem nenhuma base teórica. Ainda quanto ao método adotado para a formação dos docentes, Saviani (2009) ressalta que, na Lei anteriormente referida, tal formação era de responsabilidade das próprias capitais das províncias e que, ao determinar o ensino por meio do método do Ensino Mútuo, focalizava-se no preparo didático, porém sem uma preocupação explícita em relação à questão pedagógica (p. 144).

Contudo, menos de duas décadas após a publicação da Lei de 1827, ocorreu a promulgação de um Ato Adicional em 1834 que, pela primeira vez, estabeleceu como de responsabilidade das províncias a instrução primária. Devido aos fracos resultados obtidos por meio do Ensino Mútuo e por forte influência das iniciativas realizadas nos países europeus, optou-se pela criação das Escolas Normais

dirigidas à formação dos professores, sendo inaugurada, em 1835, primeiramente a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro – Niterói e, posteriormente, abertas outras em muitas das demais províncias.

Tanuri (2000), a partir da leitura do Livro de Moacyr (1939), intitulado “A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834 – 1889)”, afirma que o objetivo das Escolas Normais era o de promover a habilitação tanto das pessoas para o magistério primário como também daquelas que já exerciam a docência, mas que não tinham formação suficiente (p. 64). A autora afirma ainda que a organização didática do curso era muito simples, possuindo apenas, no máximo, dois professores, que eram responsáveis por todas as disciplinas. Seu currículo era rudimentar, concentrando-se nos conteúdos de nível primário, com apenas uma disciplina de formação pedagógica denominada de Pedagogia ou Métodos de ensino, de caráter prescritivo. Além disso, relata a precariedade dos estabelecimentos onde eram ministrados tais cursos (p. 65).

Mesmo tendo sido organizadas as Escolas Normais para a formação dos professores na segunda metade da década de 1830, essa alternativa foi muito contestada nesse período, uma vez que o número de formandos nessas escolas era muito reduzido, o que a tornava, para seus críticos, muito cara e pouco eficiente. Baseadas nessa argumentação, iniciativas de fechamento das escolas normais são observadas na década seguinte, como foi o caso da Província do Rio de Janeiro, adotando-se como alternativa o “modelo” de formação de professores adjuntos de inspiração austríaca e holandesa cujo objetivo era o de “empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (Tanuri, 2000, p. 65)

É imprescindível também dizer que, nesta época, a procura por tais cursos de formação era pequena não apenas pelo fato de possuírem deficiências didáticas. Os atrativos financeiros eram reduzidos e havia uma compreensão por parte da população da não necessidade de formação específica de primeiras letras para o exercício do magistério primário. Sendo assim, as escolas normais arregimentavam, para a profissão de docente primário, apenas indivíduos, na sua grande maioria, de “baixo nível e exíguas habilitações” (Tanuri, 2000, p. 65).

No entanto, mesmo com as críticas e interrupções, as Escolas Normais persistiram, embora de forma muito incipiente e intermitente.

Em síntese, esse primeiro período teve como principais características:

- a Lei das primeiras letras em 1827 e início da preocupação, por parte do império, em relação à formação dos docentes, embora se delegando às capitais das províncias a responsabilidade por tal formação;
- as primeiras experiências de formação docente por meio do método de Ensino Mútuo, marcada pela preparação eminentemente prática, sem uma base teórico-pedagógica;
- abertura, em 1835, da primeira Escola Normal cujo objetivo era a formação de professores – com organização didática simples, currículo rudimentar e infraestrutura precária dos prédios - para o magistério primário tanto daqueles que ainda não exerciam a docência quanto daqueles que já trabalhavam como professores;
- movimento contrário à formação pelas escolas normais, cujo argumento era o de que tais estabelecimentos eram onerosos e pouco eficientes, substituindo-as pela formação de professores adjuntos;
- reabertura das Escolas Normais.

O segundo período compreende os anos de 1890 a 1932 e foi denominado por Saviani (2009) de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”. O marco legal deste período foi a reforma da instrução pública do estado de São Paulo a partir de 1890. Essa reforma tinha como pressuposto a importância de uma formação sólida aos docentes, não só do ponto de vista dos processos pedagógicos modernos, mas também no que se refere à formação científica adequada às necessidades daquele período histórico. Com isso, as Escolas Normais passam por grandes transformações, sobretudo com o enriquecimento dos conteúdos dos currículos e a criação das escolas-modelos anexas às Escolas normais (p. 145). Além disso, Tanuri (2000) afirma que, nesse período, instaurou-se uma dualidade de escolas de formação de professores, o que, segundo ela, “foi de fundamental importância para que se pudesse expandir o sistema de formação de docentes em proporções significativas para a época e promover o ensino primário de pessoal habilitado” (p. 69). Havia a Escola Normal primária e a secundária, esta

última de padrão mais elevado. No entanto, tal dualidade foi abolida em 1920, sendo unificadas as escolas pelo padrão mais elevado.

O resultado de tais mudanças nas escolas normais foi a criação de cursos híbridos, com reduzido currículo profissional e um amplo leque de disciplinas voltadas às humanidades e ciências, o que acarretou inúmeras críticas, sobretudo da abordagem tecnicista das escolas normais, acabando por respaldar as reformas realizadas no período posterior.

O terceiro período foi chamado de “organização dos Institutos de Educação” (1932 – 1939). Com a criação dos institutos, inaugurou-se uma nova perspectiva da formação docente, incluindo agora não só o ensino, mas também a pesquisa. Surgiram dois importantes Institutos de Educação, um em 1932, fundado por Anísio Teixeira no Distrito Federal, e outro em São Paulo (1933), fundado por Fernando de Azevedo, sendo ambos de inspiração da Escola Nova (Saviani, 2009, p. 145).

Segundo Anísio Teixeira, a nova organização extinguiu o que ele chamou de “vício de constituição” das escolas normais, uma vez que estas objetivavam, ao mesmo tempo, proporcionar uma formação sólida em cultura geral e também em cultura profissional. No entanto, o autor afirmava que nem uma nem outra formação era realizada com o sucesso desejado. Isso motivou, neste período, a transformação da Escola Normal em Escola de Professores.

De acordo com Saviani (2009):

Os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (...). (p. 146) Diferentemente da formação dada nas Escolas Normais do período anterior, o modelo de formação proposto tinha como base uma organização curricular composta de disciplinas de fundamentos voltadas à educação como biologia educacional, psicologia educacional, história da educação e sociologia educacional, além da introdução ao ensino, que considerava três aspectos: 1) princípios e técnicas; 2) matérias de ensino; c) prática de ensino direcionada a observação, experimentação e participação. Cabe ressaltar ainda que a prática de ensino desenvolvida nestas escolas de formação contava com uma estrutura de

apoio com escolas experimentais (jardim da infância, escola primária e secundária), além dos institutos de pesquisa educacionais, bibliotecas, entre outros (Saviani, 2009). Desta forma, observamos um deslocamento das preocupações centrais da formação docente, focalizando-se, a partir de então, não mais nos conteúdos a serem ensinados, mas sim nos métodos e processos de ensino, principalmente com as contribuições da biologia e da psicologia.

Embora esse período tenha sido muito curto – apenas 8 anos –, mudanças importantes nas orientações para a formação dos professores primários ocorreram, sendo, por isso, uma importante referência para o período seguinte, que foi denominado de “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura e consolidação das Escolas Normais (1939 a 1971).

Esta nova fase foi marcada pela incorporação dos professores dos Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, fundadas em 1934 e 1935, respectivamente. Essa foi a base pela qual se organizaram os cursos de formação de professores especificamente para o nível secundário. É nesse contexto que surgem, em 1939, os cursos de Pedagogia e de licenciaturas que foram estruturados no modelo conhecido como “3+1”, ou seja, três anos de disciplinas específicas da área de formação e um ano exclusivamente para a formação didática.

Cabe destacar que tais cursos (Pedagogia e Licenciaturas) tinham objetivos diferentes, embora os dois habilitassem os formandos para o exercício do magistério secundário. A Pedagogia era voltada à formação dos alunos para a docência na Escola Normal, enquanto que as licenciaturas os habilitavam à docência também para as escolas secundárias. No entanto, Saviani (2009) afirma que este modelo de formação em nível superior não contava mais com o apoio das escolas experimentais, que eram os sustentáculos das pesquisas científicas relacionadas às temáticas educacionais, no modelo de origem dos Institutos de Educação.

Em consequência das reformas ocorridas nesse período, foi observada grande distinção entre os cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Segundo Saviani (2009), o primeiro acabou resultando em um currículo prioritariamente centrado nos conteúdos culturais-cognitivos. As disciplinas relacionadas ao aspecto pedagógico-didático passaram a ser consideradas como de menor importância, sendo apenas uma atividade formal para a obtenção do título que permitiria o exercício profissional

da docência. Já a Pedagogia, similarmente ao que tinha acontecido com o curso normal, constitui-se na tensão entre os dois modelos (conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático). No entanto, o efeito dessa tensão foi a interpretação do aspecto pedagógico-didático entendido mais como um conteúdo a ser ensinado e menos como um elemento teórico e prático de auxílio docente para a melhoria da qualidade de atuação do professor (Saviani, 2009, p. 147).

A análise dessa trajetória histórica nos permite observar que, desde o início da formação dos licenciados em nível superior no Brasil, ela sempre foi considerada como secundária em relação à formação de bacharéis, revelando uma tensão que permanece até hoje.

Ainda em relação ao curso de Pedagogia, verificamos que, desde seu surgimento, ele assume uma dupla função. A primeira delas refere-se à formação de professores para as escolas normais. A outra função é decorrente das novas necessidades manifestadas tanto nas escolas como nos órgãos governamentais diretamente ligados às questões educacionais, como o caso do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938. Tornou-se, então, necessária a formação de técnicos de educação, como, por exemplo, administradores escolares e inspetores. Assim sendo, o curso de Pedagogia compreendeu na sua origem tanto a formação de bacharéis como de licenciados, estes últimos exclusivamente para o exercício da docência em escolas normais.

Ressaltamos que, em Parecer do Conselho Federal de Educação em 1969 (Parecer 252/69), propõe-se, além das alterações no currículo mínimo dos cursos de Pedagogia, a possibilidade, em casos específicos, de os formandos exercerem a docência nas escolas primárias, o que, segundo Tanuri (2000), embasou legalmente os movimentos ligados à reorganização curricular dos cursos de Pedagogia nos anos 80 e 90 do século XX, que reivindicavam a formação para docência no magistério primário como uma função do curso.

Essa estrutura de formação de professores perdurou até o início da década de 1970, época pós-golpe militar de 1964. A partir de então, inaugurou-se o quinto período da história da formação docente no Brasil, denominado por Saviani (2009) de “Substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de magistério (1971 – 1996)”. Por meio da lei 5692/71, ocorreram modificações substantivas na estrutura do ensino no Brasil, entre elas o fechamento das escolas normais, substituídas pelas

habilitações de segundo grau específicas para a formação de magistério para o primeiro grau (HEM).

Criaram-se, em 1972, duas modalidades de formação docente, uma que permitia o magistério até a quarta série, com duração mínima de três anos e com carga horária de 2.200 horas, e outra de duração mais longa, 4 anos e 2.900 horas, que autorizava os docentes ao exercício do magistério até a sexta série do primeiro grau. Na prática, ocorreu a substituição do antigo curso normal pela habilitação de segundo grau. Desta forma, houve, segundo Saviani (2009), uma redução da formação a uma “habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (p. 147).

Ainda em relação à reestruturação dos cursos de formação de professores no segundo grau, Tanuri (2000) registra que foram realizadas diversas pesquisas sobre essa questão (Mello *et al* 1985; Gatti, 1987; Lelis, 1989; Santiago, 1994), todas elas (...) unânimes em apontar o ‘esvaziamento’, a ‘desmontagem’, a ‘desestruturação, a ‘perda da identidade’ ou a ‘descaracterização’ sofrida pela Escola Normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua ‘desativação’ nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais. (p. 81) Foi diante dessa constante insatisfação quanto ao modelo da habilitação específica para o magistério (HEM) que, em 1982, organizou-se um projeto elaborado pelo MEC denominado de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Essa proposta envolvia as secretarias de educação dos estados interessados e contou com o apoio técnico do governo federal. Buscou-se, com isso, recuperar o modelo das escolas normais, dando a elas condições necessárias para a formação dos profissionais de magistério. No entanto, os CEFAMs foram gradativamente fechados após a promulgação da LDB/1996.

Quanto ao curso de Pedagogia, parece não ter havido grandes mudanças em relação a suas funções e objetivos de formação, ficando estabelecido que esses cursos seriam responsáveis pela formação dos docentes para as habilitações específicas do magistério (HEM) e que também caberia a eles a formação dos especialistas da educação (diretor de escola, orientador educacional, supervisor escolar e inspetor de ensino).

A partir de 1990, outros grupos sociais passam a fazer parte do processo de reformulação do curso de Pedagogia, como, por exemplo, a ANFOPE, dando maior complexidade aos conflitos e congruências a respeito da formação de professores. A ANFOPE, que teve uma participação fundamental, tinha como principal bandeira a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, baseado no princípio de que docência deveria ser a base da identidade profissional de todos aqueles que exerciam uma profissão na educação. Embora haja divergências em relação à adoção desse princípio, sobretudo para o curso de Pedagogia, é notório que tal movimento foi decisivo nas orientações estabelecidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 referentes ao curso em questão.

No entanto, paralelamente às reivindicações dos grupos que apoiavam a docência como base para a formação dos profissionais da educação, ocorreu, no Brasil, o que Saviani (2009) denominou de “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996 - 2006)”.

O marco legal deste período foi a Lei de Diretrizes e Bases/96, que possibilitou a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental em cursos de graduação vinculados aos Institutos Superiores de Educação e às Escolas Normais Superiores. De acordo com o artigo 63 da lei referida, tais institutos deveriam manter 1) cursos dirigidos à formação de profissionais para a educação básica, inclusive o Normal Superior, 2) programas de formação pedagógica específicos para aqueles que tinham a intenção de se dedicar à educação básica, com formação em nível superior, porém sem preparo pedagógico suficiente, além de 3) oferecer programas de formação continuada aos docentes dos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro.

O que podemos verificar em consequência da legislação promulgada é que, primeiramente, houve uma sobreposição de funções dos cursos Normal Superior e Pedagogia, uma vez que, com as pressões dos movimentos de reformulação dos currículos de Pedagogia e licenciatura, o curso de Pedagogia passou a incluir também o objetivo de formação de profissionais para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, as críticas mais fortes em relação a esse modelo de formação de professores nos Institutos Superiores de Educação estão relacionadas, em última instância, ao temor quanto ao “nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente

prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades” (Tanuri, 2000, p.85).

Embora não seja objetivo deste trabalho analisar a qualidade dos Institutos Superiores de Educação, apenas registramos aqui que uma grande proporção (em 2006, cerca de 40% dos discentes em Pedagogia estavam matriculados fora das universidades) de alunos de Pedagogia também não era formada em cursos vinculados às universidades e sim às IESs não universitários que também não realizam, na maioria deles, pesquisa e não possuem corpo docente de titulação semelhante à encontrada em universidades.

Diante do exposto, reafirmamos que a compreensão do contexto histórico de formação de professores no Brasil, desde 1827 até os dias de hoje, é fundamental para uma análise das políticas públicas atuais no que se refere à formação de professores. Essa retrospectiva histórica nos mostra que, embora os processos de formação fossem sempre interrompidos e muitas vezes substituídos precocemente antes mesmo de uma análise mais detalhada de seus benefícios e de seus entraves, tais políticas podem ser traduzidas em um quadro de descontinuidade, porém sem rupturas. Essa descontinuidade, que altera formalmente os cursos sem construir, no entanto, um padrão consistente de formação do professor como aponta Saviani (2009), não ultrapassou os conflitos que permanecem até os dias de hoje.

(...) A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanentemente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Saviani, 2009, p. 148)

2. Os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil

Nesta parte do capítulo, centramos a análise nos principais caminhos estabelecidos pelo curso de graduação em Pedagogia no Brasil ao longo de seus 70 anos de existência. A Pedagogia, como curso de graduação, embora tenha passado por períodos decisivos na sua constituição, atualmente ainda enfrenta grandes

desafios para a consolidação de suas finalidades formativas, uma vez que alguns dos impasses permanecem. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), “a análise da história desses cursos demonstra que, desde as origens até o momento atual, não se equacionou de forma satisfatória a questão de sua especificidade” (p. 86).

Com isso, a realização de uma descrição detalhada das formas de organização curricular propostas ao curso de Pedagogia desde o seu surgimento, relacionando-as aos seus contextos de elaboração, bem como uma análise de suas consequências nas atuais políticas de formação do pedagogo tornam-se fundamentais.

Para tanto, analisaremos a constituição do curso de graduação em Pedagogia no Brasil utilizando-se as informações obtidas por meio dos documentos legais (Decretos-Lei, Leis, Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação) que, de alguma forma, versaram sobre o curso e a ele deram providência. Esses materiais nos possibilitaram a realização de uma descrição e uma análise da trajetória do curso, considerando as suas principais características, pressupostos, finalidades e, sobretudo, suas diferentes estruturas curriculares estabelecidas ao longo de sua história.

Desta forma, julgamos que seja possível analisar a trajetória dos cursos e das ideias que estão ou estavam subjacentes aos processos de alteração de seus rumos, identificando os problemas de natureza teórico-prático que deles decorrem. Para proporcionar uma maior clareza em relação à identificação e à análise desses aspectos, definimos cinco momentos considerados fundamentais para a constituição e reorganização dos cursos de Pedagogia no Brasil:

- 1) 1939 a 1962 – Implantação do curso de graduação em Pedagogia;
- 2) 1962 a 1969 – Primeiras alterações curriculares nos cursos de Pedagogia;
- 3) 1969 a 1996 – o Modelo das habilitações;
- 4) 1996 a 2004 – Acirramento dos impasses quanto à especificidade do curso de Pedagogia.
- 5) 2005 - ... – Redefinição do curso de Pedagogia: sua história atual

2.1. 1º Período – 1939 a 1962 – Implantação do curso de graduação em Pedagogia

O marco legal do surgimento do curso de Pedagogia no Brasil foi o Decreto Lei 1.190 de 4 de abril de 1939 (Anexo I), que objetivava organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, a qual fazia parte da Universidade do Brasil. Inserida no contexto político do Estado Novo, no qual, entre outras coisas, os estados (unidades da federação) perderam sua autonomia, sendo submetidos à intervenção federal, esta universidade passou a se constituir como o modelo padrão nacional para as demais Instituições de Educação Superior até a reforma universitária aprovada pela Lei 5.540 de 1968.

Em oposição às duas principais universidades do país – Universidade de São Paulo e Universidade do Distrito Federal –, fundamentadas em uma concepção de formação profissional que, segundo Saviani (2008) estava baseada no “desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas-laboratório” (p.37, 38), a Universidade do Brasil propunha formações distintas, uma de cientistas e outra de “profissionais”, sendo esta última o eixo central das atividades universitárias.

No que diz respeito à Faculdade Nacional de Filosofia, embora as finalidades descritas no Decreto Lei fossem a de a) preparar trabalhadores intelectuais para as altas atividades de ordem desinteressada ou técnica, b) formar profissionais para o exercício no magistério secundário e normal, além de c) desenvolver pesquisas relacionadas ao objeto de ensino, a adoção da visão que distinguia a formação científica da profissional norteou a preparação dos professores para este nível de ensino (normal e secundário). Em consequência disso, Saviani (2008) afirma que a formação oferecida naquele momento era simplesmente de caráter profissional e, portanto, desarticulada da pesquisa. Com isso, podemos declarar que houve uma restrição das diferentes finalidades descritas apenas àquela voltada ao exercício do magistério e, portanto, não atendendo de forma satisfatória às outras duas finalidades descritas.

O Decreto Lei instituiu que a Faculdade Nacional de Filosofia seria composta de quatro diferentes seções – Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Além disso, foi também estabelecida uma seção especial de Didática. Para cada um destes cursos, fixou-se quais seriam as disciplinas e qual a duração de cada uma delas, produzindo-se, assim, os currículos plenos de cada curso. Para a conclusão dos cursos de graduação, era então necessário que os estudantes cumprissem três

séries de disciplinas de bacharelado e uma série de disciplinas dirigidas à licenciatura, dando origem ao que foi denominado de esquema “3+1”.

Em relação ao curso de Pedagogia, tal legislação o regulamentou delegando a ele uma dupla função: a formação do licenciado e do bacharel em Pedagogia. A primeira função anunciada objetivava a formação de professores para o magistério em cursos secundários e normais, e a segunda permitia ao egresso exercer o cargo de “técnico de Educação”. Cabe ressaltar que nem uma nem outra função do curso foi explicitada com maior profundidade no Decreto Lei 1.190. Apenas se anunciaram tais funções de maneira muito superficial, o que já pode ser compreendido como um indicativo de falta de clareza quanto às finalidades do próprio curso.

Embora não houvesse uma nítida percepção quanto às funções tanto de bacharelado quanto de licenciatura para o curso de Pedagogia, instituiu-se um currículo pleno, composto por diversas disciplinas distribuídas pelas diferentes “séries”. No que diz respeito à estrutura do currículo pleno determinado para o curso de Pedagogia, faremos uma breve análise, utilizando como referência o quadro a seguir.

Quadro 1 – Relação das disciplinas do curso de Pedagogia (Bacharelado e Licenciatura) estabelecida por meio do Decreto Lei 1.190 de 1939, o número de séries e o percentual relativo de cada uma das disciplinas do Bacharelado

Currículo Pleno			
	nº Série	%	Disciplinas
BACHARELADO	3	20,0	Psicologia da educação
	2	13,3	Administração escolar
	2	13,3	História da educação
	1	6,7	História da filosofia
	1	6,7	Filosofia da educação
	1	6,7	Fundamentos sociológicos da educação
	1	6,7	Sociologia
	1	6,7	Fundamentos biológicos da educação
	1	6,7	Educação comparada
	1	6,7	Complementos da matemática
	1	6,7	Estatística educacional
Total Bach.	15	100	
LICENCIATURA	1		Didática geral*
	1		Didática especial*
	1		Psicologia educacional
	1		Administração escolar
	1		Fundamentos biológicos da educação
	1		Fundamentos sociológicos da educação

Na parte referente ao bacharelado em Pedagogia, podemos destacar (Quadro 1) que a Psicologia da educação era responsável por 20% do total de disciplinas oferecidas, sendo obrigatória nas três séries do curso. Outras duas disciplinas também tinham expressiva notoriedade, uma vez que estavam presentes em duas das três séries do bacharelado: Administração escolar e História da educação. No entanto, não podemos deixar de mencionar também que os conteúdos de Sociologia (Sociologia e Fundamentos sociológicos da educação) e Biologia (Biologia e Fundamentos biológicos da educação) eram bastante representativos.

Ainda em relação ao bacharelado do curso de Pedagogia, verificamos que quase 80% das disciplinas estavam voltadas aos conhecimentos dispostos por outras áreas do conhecimento científico como a Psicologia, Sociologia, História, Filosofia e Biologia. Isso posto, podemos afirmar que a formação oferecida nos estabelecimentos de educação superior era muito ampla e geral, o que levou mais tarde os críticos a denominarem o curso de Pedagogia de generalista e os pedagogos de “especialistas em generalidades”. Assim, tornava-se explícita a discussão a respeito da carência de conteúdos próprios da Pedagogia.

Outro aspecto importante do currículo pleno proposto era a ausência de disciplina referente aos conhecimentos de métodos e técnicas de pesquisa tanto no bacharelado quanto na licenciatura, o que corroborou o apontamento feito por Saviani de que a formação requerida neste período era eminentemente profissional, desconsiderando-se os conhecimentos próprios à formação de pedagogos pesquisadores.

Os diplomados como bacharel nos cursos de graduação das quatro seções mencionadas anteriormente poderiam ainda obter o diploma de licenciado na condição de concluir regularmente as disciplinas indicadas para esse fim. Entretanto, no caso dos alunos dos cursos de Pedagogia, como eles já haviam concluído as disciplinas de Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação, ficavam apenas obrigados a cumprir as disciplinas de Didática geral e Didática especial.

Sendo assim, os graduados em Pedagogia que concluíssem também a licenciatura ficavam autorizados a ministrar o grupo de disciplinas realizadas no bacharelado. Já em relação ao diploma de bacharel, o Decreto Lei nº 1.190 instituía que, a partir do início de 1943, os cargos relativos aos técnicos da educação do Ministério da Educação deveriam ser preenchidos necessariamente por pessoas com tal titulação.

Segundo autores como Saviani (2008) e Silva (2003), a prescrição deste currículo pleno para o curso de Pedagogia antes mesmo da definição mais precisa de suas finalidades trouxe, já no seu surgimento, sérios problemas que de alguma forma perpassam toda a trajetória do curso até os dias de hoje. Devido à falta de clareza e à imprecisão das funções da Pedagogia, Saviani (2008) questiona a formação dirigida ao bacharelado e à licenciatura oferecida nesta época. Por um

lado, desconfia da formação destinada aos alunos do bacharelado na medida em que questiona a ausência de uma definição clara quanto às funções técnicas do pedagogo e, conseqüentemente, a capacidade do curso, conforme estipulado, de proporcionar a formação adequada para o exercício da função. Em relação à licenciatura, o autor ainda destaca a carência de um enunciado mais preciso sobre quais disciplinas os licenciados em Pedagogia poderiam lecionar.

O questionamento em relação às finalidades da licenciatura em Pedagogia tornava-se relevante uma vez que as disciplinas do currículo do bacharelado, que poderiam ser ministradas pelos pedagogos nas escolas normais e no ensino secundário, estavam contempladas de forma muito reduzida em tais currículos, dificultando ainda mais a consolidação das próprias funções do curso.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, os problemas relativos às indefinições quanto às finalidades do curso de Pedagogia tornam-se ainda mais evidentes, sobretudo devido a dois aspectos principais. O primeiro referia-se à nova estrutura curricular do Curso Normal (nível secundário), em que foram privilegiadas as matérias de cultura geral em relação às de formação profissional (Saviani 2008). Com isso, advertia-se que, do total de disciplinas ministradas para os normalistas nas quatro séries, apenas duas delas compunham, de alguma forma, o currículo do curso de Pedagogia (“Psicologia e Pedagogia” e “Didática e Prática de Ensino”). O segundo aspecto estava relacionado à determinação de que, para o exercício do magistério no curso normal, era preciso apenas formação em nível superior, conforme descrito no Art. 49. Com isso, para a docência nas disciplinas como Português, Matemática, Geografia, Ciências, História e Filosofia, não era necessária a formação profissional específica em Pedagogia.

Os problemas gerados pela indefinição quanto às finalidades do curso de Pedagogia ficaram tão evidentes, que a legislação possibilitou aos pedagogos a autorização de lecionar as disciplinas de Filosofia, História e Matemática nos estabelecimentos de nível secundário, o que Saviani (2008) denominou de “prêmio de consolação”.

Ainda em relação à inadequação do currículo determinado pelo Decreto Lei nº 1.190 de 1939, ao curso de Pedagogia, Silva (2003) observou que tal problema estava relacionado a algumas tensões derivadas do estabelecimento do curso, que corroboram o anunciado anteriormente.

(...) de um lado, pela expectativa do exercício das funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação. Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método. (...) Por fim, a exclusão da didática geral e especial da formação do bacharel em Pedagogia torna a identidade desse profissional ainda mais obscura. (Silva, 2003, p. 13)

O curso de Pedagogia, conforme regulamentação anunciada perdurou por 23 anos, sendo que as primeiras modificações ocorreram apenas em 1962, em decorrência dos Pareceres 251/62 e 292/62 do Conselho Federal de Educação, que serão analisados no item posterior.

Em suma, podemos reafirmar que este período de estabelecimento da Pedagogia como curso de graduação no Brasil foi marcado por uma série de equívocos e inadequações que estavam, de alguma forma, relacionados à imprecisa e vaga definição de suas finalidades.

2.2. 2º Período – 1962 a 1969 – Primeiras alterações curriculares nos cursos de Pedagogia

O segundo período do curso de Pedagogia no Brasil teve duração reduzida – apenas sete anos. No entanto, esse período pode ser considerado como de extrema importância para a análise deste curso, sobretudo devido ao fato de que, neste momento, discutia-se a possibilidade de sua extinção.

Em Parecer do Conselho Federal de Educação (251/62) (Anexo II), o relator Valnir Chagas apresentou os argumentos daqueles que se posicionavam a favor da extinção do curso de Pedagogia. Na medida em que a tendência, a médio e longo prazo, era a formação de professores primários no Ensino Superior, o curso de Pedagogia deixaria de possuir conteúdo próprio, pois não seria mais necessária a preparação de professores para o magistério nas escolas normais. Já em relação à formação dos técnicos em educação, projetava-se que ela seria feita em nível de pós-graduação e mais uma vez o curso de Pedagogia perderia sua razão de existir.

No entanto, era evidente que tais modificações na formação de professores primários e dos técnicos em educação não ocorreriam do dia para a noite, demandando certo tempo, sobretudo nas regiões menos favorecidas. Nesse

período, eram ainda elevados os percentuais de professores que possuíam apenas o ensino primário. Em trecho do parecer, é possível notar o contexto em que se dava tal reforma e o seu caráter transitório.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. (p. 61)

Diante deste cenário que descrevia pretensões futuras da formação dos profissionais da educação, seja ela docente ou não-docente, foi determinado o currículo mínimo de Pedagogia. No referido parecer, Valnir Chagas, ao apresentar a nova organização do currículo do curso, fez uma breve comparação com os cursos ministrados em países como França, Inglaterra, Estados Unidos e União Soviética, chegando à conclusão de que as mudanças propostas estavam em sintonia com o que ocorria nesses países, possuindo uma parte comum e uma parte diversificada.

No referido Parecer, o autor analisou também 22 currículos propostos ao CFE pelas faculdades de filosofia do Brasil, observando que o núcleo comum das disciplinas ministradas pelos cursos era substancialmente o mesmo.

Tabela 4 – Frequência e percentual de disciplinas nos currículos de 22 cursos de graduação em Pedagogia no Brasil

Disciplinas	N	%
Psicologia (geral e educacional)	47	16,4
Pedagogia (princípios e métodos)	45	15,7
Filosofia (geral, história, da educação)	37	12,9
Sociologia (geral e educacional)	32	11,2
Matemática (complementos e estatística)	28	9,8
Administração escolar	26	9,1
História (geral e da educação)	23	8,0
Educação comparada	17	5,9
Biologia (geral e educacional)	13	4,5
Orientação educacional	10	3,5
Temas brasileiros	3	1,0
Higiene escolar	2	0,7
Pesquisa pedagógica	3	1,0
Total	286	100,0

Fonte: Parecer 251/62

Segundo a análise que consta no parecer (Tabela 4) cerca de 60% das disciplinas computadas estavam relacionadas às matérias de Psicologia, Pedagogia, Filosofia e Sociologia, sendo semelhante à distribuição encontrada nos currículos dos países estrangeiros comparados. Sendo assim, o relator conclui que:

O seu estudo [núcleo comum] é, realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e constitui, além disto, objeto de habilitação específica da licenciatura. A elas devem acrescentar-se a Administração Escolar, a Didática e matérias de caracterização para definir o tipo, ou os tipos, de profissionais a serem formados, através de opções do estabelecimento ou do aluno, ou de ambos. (p. 62)

Baseado na comparação e no estudo feito, o Parecer estipulou então um currículo mínimo para o curso de bacharelado em Pedagogia que compreendia sete matérias, cinco delas definidas a priori, constituindo a parte comum do currículo, e outras duas a serem escolhidas dentre um conjunto, denominado de “matérias diversificadas” (Quadro 2).

Quadro 2 – Relação das matérias que compunham o currículo mínimo, a partir do estabelecido pelos Pareceres CFE 251/62 e 292/62, segundo a parte comum e a parte diversificada

Matérias	
PARTE COMUM	Psicologia da educação
	Sociologia geral
	Sociologia da educação
	História da educação
	Filosofia da educação
	Administração escolar
	"Matéria diversificada 1"
	"Matéria diversificada 2"
PARTE DIVERSIFICADA	Estatística
	História da filosofia
	Educação comparada
	Biologia
	Teoria e prática da escola primária
	Teoria e prática da escola média
	Introdução à orientação educacional
	Métodos e técnicas de pesquisa
	Cultura brasileira
	Currículo e programas
	Técnicas áudio-visuais de educação
	Higiene escolar

MATÉRIAS PED. P/A LICENCIATURA	Psicologia da educação; adolescência e aprendizagem
	Didática
	Elementos de administração escolar
	Prática de ensino - forma de estágio supervisionado*

Pelo Quadro 2, inicialmente podemos observar que o currículo mínimo estabelecido para o curso de Pedagogia pelo Parecer 251/62 preservou, como matérias obrigatórias (parte comum), aquelas já prescritas pelo currículo pleno de 1939. No entanto, ressaltamos que a Sociologia, representada pela Sociologia Geral e pela Sociologia da Educação, recebeu especial destaque, uma vez que ela, a partir de então, passa a compor 40% das matérias da parte comum do curso de Pedagogia. Sugeriu-se também aos estabelecimentos que a abordagem sociológica tivesse um sentido “de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais” (p. 63).

Cabe ressaltar que é nesta década (1960) que grandes autores da Sociologia como Bourdieu, Althusser e Passeron iniciam seus estudos que se tornaram fundamentais para a consolidação do pensamento sociológico do século XX, influenciando grandemente a formação dos intelectuais brasileiros, dentre eles aqueles vinculados ao campo da educação.

Por outro lado, as disciplinas “Estatística educacional”, “Complementos da Matemática”, “Educação Comparada”, “Fundamentos sociológicos da educação” e “Fundamentos biológicos da educação”, que eram componentes obrigatórios do currículo pleno fixado em 1939, deixaram de sê-las, sendo, agora, a maioria delas pertencente à parte diversificada do currículo mínimo.

Ainda em relação à parte diversificada, que agregava o rol de matérias que poderiam ser escolhidas pelos alunos para o complemento de seus estudos, verificamos que seus conteúdos eram bastante dispersos e, na maioria das vezes, com pouca ou nenhuma relação com os conteúdos abordados na parte comum do currículo. No entanto, cabe destacar que, das 13 matérias propostas da parte diversificada do currículo, sete delas, ou seja, cerca de 54%, versavam sobre conhecimentos específicos da Pedagogia (“Educação comparada”, “Teoria e prática

da escola primária e secundária”, “Introdução à orientação educacional”, “Currículos e programas”, “Higiene escolar” e “Técnicas áudio-visuais de educação”). Das demais, quatro estavam direcionadas aos fundamentos e uma relacionada aos métodos e técnicas de pesquisa.

O Parecer ainda apresentava uma ligeira descrição a respeito do que se esperava em cada uma das matérias da parte comum do currículo, merecendo um breve resumo. Quanto à Psicologia da Educação, orientou-se que o curso devesse necessariamente abranger a Psicologia Evolutiva direcionada à infância e à adolescência, bem como a Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia Diferencial. Já em relação à Sociologia, anunciou-se como fundamental não apenas a parte relativa aos conhecimentos educacionais, mas também o da Sociologia Geral, a fim de proporcionar aos alunos uma visão mais ampla do campo no qual estavam inseridos os estudos pedagógicos.

Em relação à História da Educação, recomendava-se a apreciação coerente dos fundamentos históricos relacionados à educação moderna e ainda uma parte específica dirigida à História da Educação Brasileira. A Filosofia da Educação seria responsável pela sistematização dos princípios e métodos. Por fim, compreendia que a matéria Administração Escolar era um complemento natural da Sociologia, cabendo a ela estudar a organização escolar cujo foco era a própria unidade escolar, levando-se em consideração suas múltiplas conexões com a sociedade.

No que se referia à formação dos licenciados, o CFE publicou o parecer 292/62 (Anexo III), específico sobre o tema. Nele, mais uma vez Valnir Chagas, como relator, considerava que o currículo mínimo de quaisquer cursos de licenciatura correspondia ao conjunto de matérias estabelecidas para o bacharelado, além das disciplinas direcionadas especificamente ao exercício do magistério em nível secundário⁷. Desta forma, sua intenção era a de familiarizar o licenciando com as situações da própria docência relacionadas aos alunos e aos métodos de ensino.

Cientes das dificuldades para a implantação efetiva dos colégios de aplicação, uma vez que sua organização era dispendiosa e difícil, o Parecer definiu que a “Prática de ensino” deveria ser realizada em escolas da própria comunidade,

⁷ A relação das matérias obrigatórias para a conclusão dos cursos de licenciatura está descrita no Quadro 2. Ressaltamos que, para o curso de Pedagogia, era necessária apenas a conclusão de Prática de Ensino e Didática, uma vez que as demais já faziam parte do currículo do bacharelado.

sob forma de estágios supervisionados. Desta maneira, esperava-se que os licenciandos pudessem “(...) aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação” (p. 374).

Embora aparentemente a formação de licenciado não tenha sido substancialmente modificada em relação ao estabelecido pela regulamentação anterior (Decreto Lei 1.190/30), o próprio parecer 292/62 destacava a importante mudança de orientação. A primeira referia-se à diminuição do número de disciplinas/matérias de seis para quatro. A segunda foi a redução da carga horária da licenciatura, passando de $\frac{1}{4}$ para $\frac{1}{8}$ do período de quatro anos, o que, segundo o relator, seria necessária para o aprofundamento dos conteúdos específicos dos cursos.

Podemos identificar, com isso, o predomínio dos conteúdos específicos do bacharelado em relação àqueles da licenciatura. Tal preponderância revelava uma concepção implícita do CFE de que, para a constituição de bons professores, bastava, sobretudo, que estes dominassem os conteúdos a serem ministrados nos estabelecimentos de nível médio.

Ao realizar uma comparação entre os dois processos de regulamentação dos cursos de Pedagogia no Brasil (Decreto Lei de 1939 e Parecer 251/62 e 292/62), podemos observar poucas mudanças significativas. Verificamos que, a partir da nova orientação, os cursos seriam regidos não mais por um currículo pleno, em que eram determinadas todas as disciplinas a serem cumpridas pelos graduandos, e sim por um currículo mínimo, resultando, pelo menos no plano burocrático, numa maior “flexibilidade” no oferecimento de algumas matérias pela própria instituição de educação superior.

As disciplinas de Psicologia, Sociologia, Filosofia e História continuaram a compor a estrutura principal do curso. No entanto, enquanto na primeira regulamentação a Psicologia mereceu maior destaque, uma vez que sua presença era exigida nas três séries do bacharelado, na segunda, das cinco matérias que faziam parte do núcleo comum, duas, ou seja, 40% delas eram de conteúdos relacionados à Sociologia, sem contar ainda com a Administração Escolar, que seria, como dito anteriormente, um complemento da análise sociológica.

Por outro lado, embora incluída na parte diversificada do currículo, observou-se que a disciplina de “Métodos e Técnicas de pesquisa” aparece pela primeira vez, indicando, de certa forma, as primeiras iniciativas concretas de formação dos graduandos direcionadas à pesquisa.

Um aspecto que denotava a continuidade entre as regulamentações de 1939 e 1962 referia-se à preservação da dicotomia Bacharelado e Licenciatura. Assim como anteriormente, o currículo era composto por uma rígida separação entre as matérias que compunham cada um dos diplomas. Consequentemente ficavam também resguardadas as finalidades de cada um deles, sendo que o bacharel tinha o direito ao exercício de atividades não-docentes nos setores educacionais e o licenciado, a permissão para o magistério nos cursos normais. Ressaltamos que, embora as finalidades do curso de Pedagogia tivessem sido anunciadas, elas ainda continuavam imprecisas e ambíguas.

A duração do curso de quatro anos também não foi alterada, baseando-se no argumento de que os países estrangeiros citados anteriormente também previam o mesmo período de tempo para a sua conclusão. A novidade ficou por conta da inclusão da matéria “Prática de ensino” em forma de estágio supervisionado. Tal estágio deveria não mais incorrer nos problemas observados nas experiências obtidas nos colégios de aplicação, em que os alunos-mestres eram “entregues à própria sorte”; pretendia-se, ao contrário, a constituição de situações em que o estudante seria “assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando fosse o caso, levado a frequentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração” (Parecer 292/69, p. 374)

Sendo assim, podemos afirmar, a partir da análise até aqui realizada, que as mudanças determinadas pelos Pareceres 251/62 e 292/62 do Conselho Federal de Educação referentes aos cursos de bacharelado e licenciatura em Pedagogia não alteraram de forma substancial a estrutura curricular estabelecida pela primeira vez em 1939 e, portanto, mantêm a dubiedade da finalidade do curso, ou seja, embora tenham ocorrido algumas alterações, é possível concluir, assim, com Silva (2003) que os principais problemas relacionados à falta de clareza e imprecisão quanto às finalidades do curso de Pedagogia persistiram.

2.3. 3º Período – 1969 a 1996 – o Modelo das habilitações

Este foi, sem dúvida nenhuma, um dos períodos de maior efervescência em relação ao debate das funções do curso de graduação em Pedagogia no Brasil. Após o golpe militar de 1964, estabeleceu-se a reforma universitária por meio da Lei 5.540/68, pela qual foram enfatizados os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no Ensino Superior. Ocorreu então, segundo Silva (203), uma sujeição dos cursos oferecidos na Educação Superior às demandas da sociedade e, com isso, uma maior aproximação deles com as profissões.

Essa reforma foi responsável por várias mudanças na Educação Superior no Brasil. Dentre elas, destacamos o fim das cátedras, a quebra da autonomia das faculdades, a introdução do sistema de créditos, a fracassada proposta do ciclo básico antecedente da formação profissional e a ampliação das matrículas nos cursos tradicionais, preservando a antiga concepção de diploma profissional e com o mesmo tipo de ensino (DURHAM, 2000). Porém, ressaltamos que tal reforma estabelecia a universidade como o modelo preferencial. Dessa maneira, os estabelecimentos de Educação Superior isolados seriam considerados exceção ao modelo. Segundo NEVES (2003),

(...) a nova universidade teria de superar a condição de mero aglomerado de escolas e faculdades. Ela deveria guiar-se pelo princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, com a introdução da pós-graduação *stricto sensu* de trabalho e formação acadêmica. Sua organização estruturar-se-ia num sistema de departamentos que evitasse a duplicação do uso de recursos e maximizasse a especialização. Em sua concepção, a Reforma de 1968 negava, conceitual e politicamente, a possibilidade de formação de modelos institucionais diferenciados. (p. 26)

Embora a pretensão fosse a de adotar a universidade como modelo preferencial, podemos afirmar que essa proposta fracassou, uma vez que a expansão da educação superior nesta época se deu predominantemente devido ao aumento dos estabelecimentos isolados, das federações de escolas e das faculdades mantidas, sobretudo, pelo setor privado, seja ele confessional ou não.

No Brasil, promoveu-se o crescimento do sistema de educação superior com o intuito de atender à progressiva demanda da classe média e dos setores modernos da economia, bem como da tecnocracia estatal (Durham, 2005). No entanto, essa ampliação da oferta não se concentrou no setor público. Os dados

referentes à expansão das matrículas neste período revelam um aumento, entre os anos de 1970 a 1995, de mais de 414%, passando de 425 mil para mais de um milhão e setecentos e cinquenta mil graduandos, sendo a sua maioria (60%) matriculada em IES do setor privado.

Em relação ao curso de Pedagogia, podemos afirmar que o artigo 30 da referida Lei foi um dos pilares de sustentação das mudanças que seriam realizadas no curso por meio do Parecer 252/69 do CFE (Anexo IV), que estabeleceu a ele uma nova regulamentação. Esse artigo dispunha que “a formação dos professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (Lei 5.540/1968). A leitura desse artigo nos revela que o trabalho pedagógico tanto nas escolas como nos sistemas educacionais dar-se-ia em um ambiente de profissionalização fragmentado, uma vez que se requeria, no mesmo curso, a formação de diferentes especialistas para o trabalho docente e não-docente.

Para contemplar as diferentes atribuições de formação dos novos profissionais descritas na Lei, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 252/69, estabeleceu uma nova organização curricular para o curso de Pedagogia, assim como exposto nos Quadros 3 e 4. O currículo então foi subdividido em duas partes, sendo a primeira referente à base comum obrigatória a todos os graduandos e a segunda dirigida às habilitações específicas que seriam responsáveis pela formação dos especialistas.

A primeira parte era composta por uma base comum, cujo rol de disciplinas era o mesmo da regulamentação anterior (Parecer 251/62), apenas acrescido da disciplina didática. Desta forma, estavam preservados os conhecimentos mais gerais da formação do pedagogo até então realizada, dando um relativo destaque às disciplinas de Sociologia geral e Sociologia da educação, que, juntas, correspondiam a 1/3 deste conjunto.

Embora apenas a Sociologia tenha garantido espaço exclusivo para a abordagem de seus fundamentos mais gerais do seu próprio campo de conhecimento, o Parecer definia a necessidade de que as demais disciplinas (Psicologia da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação) não só

versassem sobre a temática educacional, mas também fornecessem suficiente fundamentação geral.

Em relação à inclusão da Didática na parte comum do curso, o referido parecer sustentou a sua decisão baseado em três argumentos:

Em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar; (...), em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. (Parecer 252/69, p. 250).

Quadro 3 – Relação das matérias da base comum que compunham o currículo mínimo a partir do Parecer 252/69

Matérias	
BASE COMUM	Sociologia geral
	Sociologia da educação
	Psicologia da educação
	História da educação
	Filosofia da educação
	Didática

Quanto às habilitações para o curso de Pedagogia, é possível observar que, dentre as oito mencionadas no Quadro 4, a seguir, cinco formavam diferentes especialistas e três restringiam a atuação do administrador, do inspetor e do supervisor ao 1º grau, sendo estas últimas de curta duração. Quanto às matérias que constituíam cada habilitação, destacamos que as denominadas de “Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau” perpassavam todas as habilitações e que a “Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau”, também expressiva, era obrigatória em metade delas.

Ao realizar a comparação com as duas regulamentações anteriores do curso de Pedagogia, podemos declarar que esta última (1969), sem dúvida nenhuma, foi a que apresentou as maiores mudanças ocorridas no curso desde 1939. De acordo com Saviani (2008), tais alterações pretendiam

(...) superar o caráter generalista do curso que levava a definição irônica do pedagogo como ‘especialista em generalidades’ ou, jocosamente, como especialista em ‘coisa nenhuma’. Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de Pedagogia; daí a reestruturação desse curso para atender à referida demanda. (p. 49, 50)

Desta forma, considerava-se que a promoção de tais mudanças reorganizaria os rumos do curso, dando a ele maior especificidade, uma vez que, com as habilitações, de alguma forma, definir-se-iam as suas finalidades. No entanto, Silva (2003) aponta que a permanência do conjunto de disciplinas da parte comum do curso juntamente com as habilitações apenas agravou ainda mais a insatisfatória profissionalização da Pedagogia. Para ela, (...) “não se pode formar o educador como partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista” (p. 42). A autora sustenta a sua ideia no fato de que a tendência generalista, quase toda caracterizada na parte comum, desconsidera a centralidade da educação concreta, focando de forma inadequada no que ela chamou de “fundamentos em si”, ou seja, em vez de centrar-se na educação, fazia-a pela psicologia e pela filosofia, por exemplo. Quando a tendência tecnicista, a autora declara, que no modelo das habilitações a organização curricular foi fracionada, passando a ser apenas especializações fragmentadas, acarretando uma confusão sobre o significado da divisão de tarefas na prática educativa escolar.

Outro aspecto importante foi a inclusão da habilitação “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” composta pelas matérias “Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau”, “Metodologia do ensino de 1º grau” e “Prática do ensino na escola de 1º grau (estágio)”. Essa habilitação ficou responsável pela formação profissionalizante dos estudantes dos cursos normais, sendo esta a única entre as oito habilitações propostas no parecer do CFE, dirigidas exclusivamente para a docência nos cursos normais.

Além disso, o parecer discorria também sobre a possibilidade dos pedagogos de lecionar nos estabelecimentos de 1º grau, na tentativa de resolver um dos principais impasses enfrentados neste período, uma vez que já se anunciava a

intenção da formação dos professores de 1º grau em nível superior. Essa condição foi autorizada exclusivamente para aqueles que concluíssem as disciplinas de Metodologia e Prática de ensino. O argumento para a sustentação desse propósito era o de que “quem pode mais pode menos”, ficando assim permitido o exercício no magistério primário àqueles que cumprissem a exigência anunciada. Cabe destacar que, embora o parecer 252/69 tivesse enunciado tal permissão, ela não era irrestrita a todos os formandos, mas sim a uma pequena parte deles, não permitindo generalizações dessa atividade profissional a todos os pedagogos formados no período de vigência do referido parecer.

Quadro 4 – Relação das habilitações descritas para o curso de Pedagogia e as Matérias que compunham cada uma delas

Habilitações	Matérias
1. Orientação educacional	Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau
	Estrutura e funcionamento do ensino do 2º grau
	Princípios e métodos de orientação educacional
	Orientação vocacional
	Medidas educacionais
2. Administração escolar 1º e 2º graus	Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau
	Estrutura e funcionamento do ensino do 2º grau
	Princípios e métodos de administração escolar
	Estatística aplicada à educação
3. Supervisão escolar 1º e 2º graus	Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau
	Estrutura e funcionamento do ensino do 2º grau
	Princípios e métodos de supervisão educacional
	Currículo e programas
4. Inspeção escolar 1º e 2º graus	Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau
	Estrutura e funcionamento do ensino do 2º grau
	Princípios e métodos de inspeção educacional
	Legislação do ensino
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais	Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau
	Metodologia do ensino do 1º grau
	Prática do ensino na escola de 1º grau (estágio)
6. Administração escolar – 1º grau	Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau
	Administração escolar de 1º grau
	Estatística aplicada à educação
7. Supervisão escolar - 1º grau	Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau
	Supervisão da escola de 1º grau
	Currículo e programas
8. Inspeção escolar – 1º grau	Estrutura e funcionamento do ensino do 1º grau
	Inspeção da escola de 1º grau
	Legislação do ensino

Pelo menos outras quatro mudanças podem ser identificadas, quando comparados os pareceres do CFE de 1962 e de 1969. A primeira referia-se ao fim da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, uma vez que, a partir de então, os graduados receberiam o diploma de licenciado nas devidas habilitações cursadas. Sendo assim, desaparecia a figura do bacharel em Pedagogia. A segunda modificação diz respeito à carga horária total do curso. Para as habilitações de 1 a 5, conforme Quadro 4, eram previstas 2.200 horas de carga horária para a conclusão do curso, enquanto que, para os denominados cursos de curta duração (habilitações 6, 7 e 8), era preciso apenas o cumprimento de 1.100 horas. Outra alteração importante, porém não menos vaga, foi a obrigatoriedade do estágio supervisionado para todas as habilitações, correspondendo a pelo menos 5% da carga horária total do curso. Por fim, exigiu-se também, para as habilitações Orientação educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, a experiência de magistério, embora sem nenhuma orientação normativa para a sua efetivação.

Cabe ainda destacar que, embora a disciplina de “Métodos e técnicas de pesquisa” constasse no currículo mínimo em 1962, ela foi retirada do parecer que fixou a estrutura curricular em 1969, indicando certo retrocesso em relação ao verificado na proposta anterior.

A comparação entre o parecer 252/69 e os anteriores que regulamentavam o curso de Bacharelado e de Licenciatura em Pedagogia (Pareceres 251/62, 292/62 respectivamente) possibilitou observar várias mudanças, principalmente quanto à sua organização curricular. No entanto, assim como dito sobre as mudanças feitas anteriormente, os problemas relacionados à definição das especificidades do curso ficaram ainda de certa forma preservados, uma vez que, mesmo com a determinação das habilitações, observava-se uma fragmentação excessiva de suas finalidades, o que dificultava ainda mais a produção de um consenso quanto à própria identidade do curso de Pedagogia.

2.4. 4º Período – 1996 a 2004 – Acirramento dos impasses quanto à especificidade do curso de Pedagogia

Embora este período não apresente nenhuma proposta de reformulação dirigida especificamente ao curso de Pedagogia no Brasil, ele é fundamental para a análise da trajetória do curso em estudo, dado que foram promulgadas a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação n. 01 de fevereiro de 2002.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz uma série de implicações diretamente ligadas ao curso de Pedagogia, como destaca Silva (2003):

(...) ao introduzir alguns indicadores visando à formação de profissionais para a educação básica, trouxe novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões e, com ele, a questão de sua identidade, desta vez envolvida com novas questões. (p. 76).

A primeira delas diz respeito ao art. 62, que estabeleceu que a formação dos docentes na educação básica seria feita em nível superior, em cursos de licenciatura plena, sendo estes oferecidos em universidades ou Institutos Superiores de Educação. No entanto, admitiu-se que, até o final de 2006⁸, a formação para o magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental poderia ser realizada em nível médio, na modalidade normal.

Em seu artigo 63, ao descrever as finalidades dos Institutos Superiores de Educação (ISE), a LDB anunciava o curso de graduação Normal Superior como o responsável pela formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. O surgimento do ISE e a possibilidade do oferecimento do curso Normal Superior causaram grandes debates em relação às próprias finalidades do curso de Pedagogia, uma vez que, assim como admitido pelo próprio Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº5/2005), muitas universidades, desde os anos 1980, realizaram modificações na organização de seus cursos de Pedagogia, incorporando os princípios dos movimentos de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura⁹ direcionando-se à formação de professores para Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desta forma, podemos observar uma tensão causada, sobretudo, pela sobreposição de finalidades entre o que havia sido estabelecido pela LDB/1996 com a proposta do Normal Superior e aquilo que os próprios movimentos de

⁸ O artigo 87 § 4º determina que, após o fim da década da educação (início em 1996 com a promulgação da lei), somente seriam admitidos professores formados em nível superior ou com formação em serviço.

⁹ Os princípios centrais das suas reivindicações eram: a formação do professor enquanto educador, independente da modalidade de ensino, a garantia de um núcleo comum de conhecimentos e, principalmente, a docência como base de todo o trabalho do educador.

reformulação tinham como princípios norteadores das reformas dirigidas à formação de professores para a educação básica, específico para a Pedagogia. Por conta disso, foram inúmeras as críticas em relação aos Institutos Superiores de Educação.

Em relação às finalidades do curso de Pedagogia, o artigo 64 da LDB determinava que:

(...) a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo, nesta formação, a base comum nacional.

Podemos verificar que, ao permitir que a formação para as atividades não-docentes, até então de responsabilidade dos cursos de Pedagogia, fosse feita em nível de pós-graduação, ocorreu, a nosso ver, uma sobreposição de funções.

Dito isso, é possível declarar que, com a promulgação da LDB de 1996, as funções do curso de Pedagogia foram duplamente sobrepostas: de um lado, devido ao fato de que a formação dos professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental deveria ser oferecida pelos cursos Normais Superiores, e por outro lado, por conceber à pós-graduação a autorização para preparação dos profissionais não-docentes para atuarem no campo educacional.

Essa situação ficou ainda mais complicada, quando, em 1999, o Conselho Nacional de Educação editou o Parecer 970 de 09 de novembro de 1999, que desautorizava o curso de Pedagogia a formar seus estudantes para o exercício da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Diante das intensas manifestações contrárias a essa decisão, embora com o intuito de legitimar a decisão tomada pelo CNE, foi publicado, no dia 06 de dezembro do mesmo ano, o Decreto presidencial 3.276 (Anexo V), que, na mesma direção do parecer, fixava tal proibição, dando exclusividade da formação de docente citada acima para o curso Normal Superior.

Como podemos observar, nesse período havia uma intensa discussão a respeito dos modelos a serem adotados para a formação de professores, e sem dúvida nenhuma esse não era *locus* da Pedagogia, pelo menos no que se referia às intenções tanto do governo quanto do próprio Conselho Nacional de Educação. Porém, apenas sete meses após a promulgação do Decreto que restringia a

formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) ao Curso Normal Superior, o governo federal deu um passo atrás e substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente nos cursos normais superiores”. Segundo Silva (2003), isso só foi possível por conta das ações de resistências organizadas contra o ato do executivo¹⁰, o que deixa claro o papel dos grupos sociais na definição do *contexto de produção do texto*, assim como afirma Ball *et al* (1992).

Diante de tais processos de reformulação da educação superior no Brasil ocorridos nessa época, notadamente em relação aos novos direcionamentos adotados para a formação dos profissionais da educação, é possível a propositura das seguintes questões: se a formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental foi transferida ao Normal Superior e se a formação de profissionais em educação (planejamento, administração, orientação, inspeção e supervisão na educação básica) deixa de ser matéria exclusiva do curso de Pedagogia, sendo admitida a formação de tais profissionais por meio de cursos de pós-graduação, quais seriam então os conteúdos próprios da Pedagogia? Ao invés de solucionarmos os velhos problemas relativos às dificuldades de definição das especificidades do curso, eles não se tornaram ainda mais confusos?

Em conformidade com a LDB de 1996, o Conselho Nacional de Educação apresenta o Parecer nº CNE/CP 009/2001, que discorre sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Neste parecer, cabe-nos destacar alguns aspectos que consideramos centrais para a análise sobre os cursos de Pedagogia e para as transformações ocorridas com ele ao longo de sua história.

O primeiro diz respeito ao caráter anunciado de terminalidade e integridade própria que a Licenciatura adquire a partir de então, uma vez que foram consolidados três tipos de categorias de carreiras: 1) bacharelado acadêmico, 2) Bacharelado profissional e 3) Licenciatura. Diante disso, as Instituições de Educação Superior precisariam realizar uma redefinição dos seus currículos, abandonando-se

¹⁰ As entidades que se mobilizaram contra o ato do executivo o fizeram a partir da criação do Fórum em Defesa da Formação de Professores e foi composta pela “ANDES/ Sindicato Nacional (SN), ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (Silva, 2003, 85).

assim o antigo esquema tradicional denominado de “3+1”, fruto da primeira regulamentação dos cursos de graduação direcionada à antiga Faculdade Nacional de Filosofia em 1939, como abordado anteriormente neste estudo.

Cabe destacar que, diferentemente do observado nos demais períodos da história dos cursos de graduação, em que foram instituídos o currículo pleno ou o currículo mínimo, neste período o que se verificou foi apenas a descrição das “competências” que deveriam ser consideradas para a construção dos projetos pedagógicos, além dos critérios de organização da matriz curricular dos cursos direcionados à formação de professores.

Outro aspecto relevante do parecer é a perspectiva de mudança que se colocava para a formação de professores da educação básica no Brasil, devido aos novos desafios dispostos à escola. Conforme o próprio documento ressaltava,

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para a atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais na formação de professores tais como: organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (p. 11 e 12).

Esse trecho do documento anunciava que, para o atendimento das novas exigências das escolas da educação básica, seria necessária uma grande reformulação das políticas de formação de profissionais da educação, e, portanto, as Instituições de Educação Superior que ofereciam os cursos dirigidos à formação docente também não estariam isentas de mudanças significativas em seus diferentes níveis.

Porém, o que podemos verificar é que, mesmo tendo sido elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação, muitos aspectos ainda careciam de maior aprofundamento por parte do CNE,

sobretudo em relação ao curso de Pedagogia. Isso só veio a ocorrer quatro anos depois, a partir de 2005, período analisado a seguir.

2.5. 5º Período – 2005 - – Redefinição do curso de Pedagogia

O estabelecimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia (Resolução n.1 de 2006 – Anexo VI) pode ser caracterizado como o resultado de um longo processo de discussão iniciado pelo menos há três décadas, cujos embates diziam respeito, sobretudo, às diferentes concepções sobre a identidade e a sua organização (Scheibe, 2007).

Além das novas DCNs para o curso, ressaltamos também a importância da publicação, em 18 de junho de 2010, de um novo instrumento de avaliação exclusivo para reconhecimento de cursos de Pedagogia, que passa, a partir de sua data de publicação, a orientar não só a avaliação, mas também a própria organização do curso.

Por isso, a seguir apresentamos os principais aspectos das finalidades formativas dos cursos de Pedagogia, bem como do perfil esperado dos alunos egressos, utilizando, para isso, dois documentos legais normativos referidos.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006

Podemos dizer que as DCNs para o curso de graduação em Pedagogia foram consequência desse processo de discussão anunciado por Scheibe (2007). Nelas estão compreendidas as orientações normativas, contendo uma apresentação dos princípios gerais, e os procedimentos que deveriam ser considerados para a organização curricular. Definiu-se assim que a Licenciatura em Pedagogia

(...) destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Resolução CNE n.1, 2006, art. 4º).

Além disso, no artigo seguinte, há uma definição daquilo que deveria ser contemplado na formação dos discentes. Embora, como pode ser observado a seguir, tal artigo já anuncie que a formação oferecida deve ser solidificada por meio

do exercício profissional, ele presume que os estudantes de Pedagogia sejam capazes de trabalhar com um conjunto amplo de conhecimentos teóricos e práticos.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Quanto à formação para as atividades profissionais ligadas a administração, supervisão e orientação educacional, é importante que observemos alguns aspectos em relação ao *locus* de formação para estes fins. Na primeira proposta das novas DCNs para o curso, divulgada pelo Parecer CNE n. 5 de 2005, tais funções deveriam ser realizadas em curso de pós-graduação. Deste modo, o curso de graduação em Pedagogia ficaria, de alguma forma, isento da preparação dos chamados “especialistas”, cabendo tal responsabilidade aos cursos de pós-graduação específicos para esse fim.

No entanto, houve manifestações contrárias, inclusive uma declaração de voto do então Conselheiro César Callegari, recomendando a alteração do artigo 14 das DCNs, uma vez que ele estava em desacordo com a LDB 1996, que estabelecia a competência da Pedagogia para a formação dos profissionais para o exercício das atividades não-docentes. Em razão desse debate, o Conselho Nacional de Educação publicou as novas DCNs em 2006, alterando o artigo 14, que ganhou nova redação. Embora ainda tenha reconhecido que a preparação para as atividades não-docentes pudesse ser realizada em cursos de pós-graduação, ele devolveu ao curso de graduação em Pedagogia a possibilidade de realizá-la.

Por outro lado, a grande mudança nas orientações legais do curso em estudo está relacionada à centralidade da docência como princípio básico da formação, como se pode observar em trecho a seguir das DCNs:

(...) entende-se que a formação do licenciando em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida 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. (Parecer CNE/CP n. 5/2005).

Outro aspecto relevante para a nossa análise refere-se ao que está expresso no artigo 5º das DCNs, em que é apresentada uma lista de 16 “aptidões” dos egressos expostas a seguir.

Por meio da análise dos artigos mencionados, podemos verificar que as DCNs expõem um grupo amplo de finalidades para o curso e também de aptidões aos egressos, definindo um vasto campo de atuação. Para isso, os egressos devem possuir um conjunto de habilidades ou aptidões que vão desde a docência até os conhecimentos específicos de avaliação, educação não-escolar, pesquisa, gestão educacional e compromisso ético e público, assim como pode ser observado no quadro abaixo, utilizando-se dos agrupamentos sugeridos nesse trabalho.

Quadro 5 – Aptidões dos egressos dos cursos de Pedagogia segundo o artigo 5º das DCNs

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

Gestão	XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
	XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
Pesquisa	XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
	XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
Educação não-escolar	IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
	XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
Avaliação	XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Outros elementos importantes a respeito das orientações legais sobre o curso também são relevantes. De acordo com o artigo 6º das DCNs, os cursos devem estar organizados a partir de uma estrutura comum subdividida em três núcleos, sendo eles o núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integrados. Diferentemente do que se propunha nos documentos anteriores que traziam ou currículo pleno ou um currículo mínimo, tal diretriz dispõe, para cada núcleo, um conjunto de aspectos que devem ser considerados na organização dos cursos de Pedagogia.

Segundo relatório do Parecer CNE/CP 5/2005, a proposta de organização curricular do curso a partir dos três núcleos deve proporcionar, concomitantemente,

(...) amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciando. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio supervisionado, as de pesquisa, as de extensão, a de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (p. 10)

A análise do quadro e do artigo 6º das novas DCNs possibilita a afirmação de que objetivos e aptidões propostas ultrapassam a necessidade de um curso que fornece ao aluno de Pedagogia conhecimentos e informações básicas da área de

atuação. Propõe-se o domínio de saberes que envolvem conhecimentos e conteúdos e desenvolvimento de habilidades pessoais para mobilizar sua ação em sala de aula. Nessa perspectiva, os cursos teriam que preparar tanto para o conteúdo quanto para a construção da subjetividade nos termos do que se ensina, como revelam Tardiff, André, Placco. Embora esses saberes estejam contemplados nas novas Diretrizes, elas, por sua vez, não trazem garantias claras para a sua consolidação.

Tais saberes deveriam voltar-se às próprias necessidades do exercício profissional, de modo a assegurar uma formação que oferecesse condições para que os futuros docentes pudessem, a partir de seus conhecimentos e da mediação destes com o trabalho, proporcionar recursos adequados para a realização de suas atividades. Como afirma Tardiff (2006),

(...) o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (p. 17)

Quanto ao tempo mínimo necessário para a conclusão do curso, o artigo 7º das DCNs determina que a carga horária mínima seja de 3.200 horas, sendo elas distribuídas em três partes. Do total de horas, 2.800 horas devem ser designadas para as atividades formativas, outras 300 destinadas ao estágio supervisionado e 100 horas às atividades teórico-práticas de aprofundamento a depender do interesse do aluno. Como poderemos observar em capítulo posterior, tal determinação abriu a possibilidade da oferta de cursos em prazos menores do que até então permitidos pelas antigas normatizações, sendo que a grande maioria dos cursos oferecidos na cidade de São Paulo pelas IES privadas atualmente pode ser concluída em 3 anos.

Por fim, cabe destacar também que as DCNs, em seu artigo 11, facultam, às instituições que oferecem o curso Normal Superior, transformá-lo em curso de Pedagogia, após a apresentação de um novo projeto pedagógico que obedeça às orientações contidas no documento.

Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de cursos de Licenciatura em Pedagogia

Em 18 de junho de 2010, o Ministério da Educação publicou, por meio da Portaria nº 808, um instrumento de avaliação exclusivo para reconhecimento de cursos de Licenciatura em Pedagogia (Anexo VII). Até então, havia um instrumento de avaliação de cursos de graduação abrangente que era dirigido tanto para cursos de licenciatura como de bacharelado, indistintamente. Cabe ressaltar que apenas os cursos de Direito e Medicina já dispunham, até então, desses instrumentos específicos.

A elaboração de um instrumento de avaliação de reconhecimento de curso para a Licenciatura em Pedagogia parece sinalizar para uma orientação mais cuidadosa e particular no que diz respeito às expectativas formativas do curso em questão. Deste modo, consideramos oportuna, nesta pesquisa, a realização de uma análise mais aprofundada em relação ao instrumento atual, como também a comparação deste com o anterior, por julgar que tais informações podem ser relevantes, sobretudo, no que diz respeito aos seus objetivos e suas principais destinações.

Embora se saiba que os instrumentos de reconhecimento de curso, por si só, não sejam as únicas referências para a construção e a organização dos currículos dos cursos de graduação oferecidos pelas IES, pode-se considerar que eles, ao longo do tempo, tornam-se, de certa forma, norteadores de muitas das ações a serem tomadas pela equipe de gestão das instituições educacionais, sobretudo as privadas, uma vez que estas possuem menor autonomia e, conseqüentemente, sofrem maior controle de suas ações pelos órgãos reguladores do MEC.

Apresentação do Instrumento de Avaliação para reconhecimento de curso de Pedagogia

Assim como o instrumento de reconhecimento de curso utilizado para a grande maioria dos cursos de graduação de licenciatura e bacharelado do país, sob a jurisdição do governo federal, o instrumento específico da Licenciatura em Pedagogia é composto por três dimensões: “organização didático-pedagógica”, “corpo docente” e “instalações físicas”. Para cada uma das dimensões é apresentado um conjunto de indicadores que devem ser analisados pelos

responsáveis pela avaliação in loco. Os indicadores são acompanhados dos critérios de análise compostos por 5 pontos, sendo a pontuação 1 a menos desejada e a 5, a pontuação máxima.

Inicialmente podemos constatar que foram os indicadores da dimensão “Organização didático-pedagógica” que sofreram as maiores alterações quando comparados aos indicadores do instrumento de avaliação de reconhecimento de curso até então utilizado. Embora os indicadores como “perfil do curso”, “objetivo do curso”, “metodologia”, “conteúdos curriculares”, “estágio supervisionado” e “atividades complementares” tenham permanecido, seus critérios de análise foram modificados substancialmente. Tais mudanças significaram, de maneira geral, uma orientação mais diretiva no sentido da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A título de ilustração, são apresentados a seguir, para os indicadores “Perfil do egresso” e “Objetivos do curso”, os textos da pontuação 3 para os dois modelos de instrumento (Reconhecimento de cursos de licenciatura e bacharelado e o específico para a Pedagogia). Esses dois indicadores foram escolhidos propositalmente, uma vez que tanto os objetivos do curso quanto o perfil esperado dos alunos concluintes denotam, de alguma forma, os eixos centrais que devem ser seguidos para o atendimento dos atos regulatórios dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Indicador: Perfil do Egresso	
Pedagogia	Quando o perfil do egresso está suficientemente coerente, prioritariamente, como professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e complementarmente com a pesquisa na área educacional, a gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
Outros cursos	Quando a efetiva implementação do curso demonstra suficiente atendimento ao perfil do egresso proposto.

Indicador: Objetivo do curso	
Pedagogia	Quando os objetivos do curso estão suficientemente adequados, considerando os aspectos: coerência com o perfil do egresso; prioridade na formação do professor para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental; pesquisa na área educacional; gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
Outros cursos	Quando a efetiva implementação do curso demonstra suficiente atendimento aos objetivos propostos e expressa os compromissos institucionais em relação ao ensino.

Como podemos observar, no novo instrumento é clara a orientação de que os cursos de licenciatura em Pedagogia devem assumir um papel mais preciso no que diz respeito à formação dos professores para a EI e para as séries iniciais do EF, sendo este o aspecto prioritário. Ainda que o egresso deva também ser capacitado para a realização de pesquisa na área educacional, para a gestão, organização e funcionamento de sistemas e instituição de educação dos diferentes níveis, tais funções aparecem apenas como complemento na formação e não como um aspecto central.

Além disso, cabe destacar ainda que a orientação do curso para, prioritariamente, formar professores de EI e dos anos iniciais do EF fica ainda mais evidente ao se notar a inclusão de alguns outros indicadores nessa dimensão, principalmente o denominado de “Alfabetização e letramento”. Este indicador avalia a adequação ou não do curso em relação à formação de docentes alfabetizadores, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da linguagem, os fundamentos da alfabetização, como também os processos de leitura e produção de texto, o que até então não era um aspecto de avaliação de reconhecimento de curso.

Identificamos, também, três novos indicadores que apontam para o fortalecimento do foco da licenciatura em Pedagogia para a docência. O primeiro diz respeito ao item “processo de avaliação da aprendizagem”. Consideramos que este indicador é essencial, pois o domínio de diferentes formas de avaliação da aprendizagem é fundamental na formação docente, ou seja, a formação adequada de um professor está, entre outras coisas, relacionada ao conhecimento prático e teórico dos diversos meios utilizados para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Outros dois indicadores também acompanham as orientações para a formação de professores para a EI e as séries iniciais do EF na Pedagogia, sendo eles “Integração da Prática Educativa” e “Integração com os sistemas públicos de ensino”, sejam eles municipal ou estadual. No primeiro, espera-se que os estudantes integrem-se às práticas educativas por meio de vivências e experiências, especificamente na EI e nas séries iniciais do EF. Já no segundo é desejado que os cursos de Licenciatura em Pedagogia executem ações de convênio e cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino.

Por meio da análise dos três novos indicadores mencionados, é possível afirmar que eles, de alguma forma, acabam por orientar os principais espaços de

atuação dos egressos dos cursos de Pedagogia. Em primeiro lugar porque, ao destacarem a avaliação da aprendizagem e não a avaliação educacional, que compreende outros aspectos da avaliação como a avaliação institucional interna e externa, evidenciam uma expectativa quanto ao locus de atuação, no caso a sala de aula. Os outros dois indicadores – “Integração da Prática Educativa” e “Integração com os sistemas públicos de ensino” –, por sua vez, apontam que os espaços, por excelência, dos pedagogos são as escolas de Educação Infantil e os dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerindo, assim, seu campo de atuação principal, uma vez que formações no campo da pedagogia não-escolar ou da gestão, por exemplo, acabam por não se tornarem prioritárias.

Por fim, em relação à segunda dimensão denominada de “Corpo docente”, verifica-se que poucas mudanças foram feitas, quando comparado com as alterações realizadas na dimensão anteriormente apresentada. No entanto, uma em especial reafirma as orientações e direcionamentos já explicitados. Foi incluído, nesta dimensão, o indicador “Experiência no exercício da docência na Educação Infantil ou nos anos iniciais do EF”, cuja expectativa é a de que boa parte dos docentes que lecionem nos cursos de licenciatura em Pedagogia tenha trabalhado pelo menos três anos em um destes níveis de ensino.

Este indicador, que exige que as IES tenham, dentro do seu quadro de docentes da Licenciatura da Pedagogia, experiência nos níveis iniciais da escola básica, apresenta-se como um diferencial em relação ao instrumento anterior, uma vez que antes tal exigência dizia respeito apenas à experiência nos professores no magistério superior.

3. Síntese do Capítulo: conflitos e convergências

A apresentação do percurso histórico da formação docente no Brasil e da discussão a respeito dos diferentes documentos legais dirigidos aos cursos de Pedagogia desde seu surgimento, em 1939, permite-nos analisar as identidades atribuídas formalmente aos formandos do curso de Pedagogia. Consideramos que tais atribuições, devido à natureza dos materiais utilizados, localizam-se no *contexto da produção do texto*.

A fim de identificar as principais congruências e conflitos derivados dos documentos norteadores dos cursos de Pedagogia no Brasil, apresentamos inicialmente um quadro síntese sobre as suas finalidades ao longo de sua história.

Quadro 6 – Finalidades do curso de Pedagogia no Brasil, segundo os documentos oficiais (1939 a 2006)

Ano	Legislação	Finalidades do curso
1939	Lei 1190/39	Dupla função: a formação do licenciado e do bacharel em Pedagogia. A primeira função anunciada objetivava a formação de professores para o magistério em cursos secundários e normais e a segunda permitia ao egresso exercer o cargo de "técnico de Educação"
1962	Parecer 251/62 CFE	Formação de professores para o magistério (cursos de grau médio) e dos profissionais com funções não-docentes. Obs.: neste parecer já se apontava para a necessidade de redefinição do curso, uma vez que havia uma expectativa de que a formação de professores primários fosse, em algum momento futuro, realizada no ensino superior.
1969	Parecer 252/69 CFE	Exercício das atividades relativas às habilitações registradas pelo graduando; exercício do magistério, no ensino normal das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso; exercício do magistério na escola de 1º grau, definindo algumas condições expostas no art. 7 do parecer.
1996	LDB/96	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; 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.
1999	Decreto 3.276/99	A formação em nível superior para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. (decreto revogado pelo decreto 3.554/2000, que substitui a palavra exclusivamente por preferencialmente.)
2006	DCNS	De acordo com o artigo 5 das DCNs para o curso de Pedagogia, o egresso estará apto ao exercício de atividades relacionadas à EI e à EF, participação na gestão, na realização de pesquisas, em espaços não-escolares e na implantação e execução de processos avaliativos.

Como verificado no Quadro 6, a docência sempre compôs um eixo essencial do curso de Pedagogia. No entanto, a observação mais cautelosa indica a ocorrência de variações quanto ao lócus da atuação docente. Em seu surgimento (1939), a Pedagogia tinha como uma de suas finalidades a formação de docentes para a atuação nos cursos de formação de professores em nível secundário – curso normal. Tal perspectiva, pelo menos no que se refere aos documentos legais

oficiais, perdurou até 1969, quando, por meio do artigo 7º do Parecer 252/69 CFE, incluiu-se, além das capacidades profissionais derivadas das habilitações propostas e da atuação no magistério – ensino normal, a possibilidade de atuação no magistério de 1º grau, condicionada à conclusão das disciplinas específicas de metodologia e prática de ensino.

Embora a perspectiva da atuação como docente nas séries iniciais tenha sido reconhecida no final da década de 1960, foi apenas com o estabelecimento das novas DCNs de 2006 que o curso assumiu, de forma irrestrita, a sua disposição para a formação dos docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos demais campos de atuação dos formados em Pedagogia, observamos também a possibilidade do exercício de atividades além da docência desde o surgimento do curso. Assim, já em 1939 anunciava-se o cargo de Técnico em Educação, cuja condição principal para a sua ocupação era da formação em Pedagogia. Ao analisarmos os diferentes momentos do curso de Pedagogia, podemos notar que a formação dos egressos para as atividades ditas não-docentes sempre esteve presente, sobretudo com a organização dos cursos orientada pelas habilitações propostas a partir de 1969. Embora, com as novas DCNs de 2006, a docência seja considerada como aspecto principal da formação, garantiu-se, também, que a Pedagogia poderia¹¹ proporcionar formação necessária para a atuação não-docente, incluindo-se a não-escolar.

Além disso, a comparação entre as DCNs do curso e do Instrumento de Avaliação para reconhecimento de curso de Pedagogia permite-nos alguns apontamentos sobre as atribuições requeridas ao curso.

Em primeiro lugar, destacamos que, embora nas DCNs tenha-se dado a centralidade para a formação docente, nelas também é exposto um conjunto de conhecimentos necessários para a atuação não-docente, como definido em seu artigo 4º.

Além disso, faz-se necessário o relato a respeito do artigo 14º, quando, na primeira versão das DCNs em 2005, delegava-se aos cursos de pós-graduação a

¹¹ Utilizamos a palavra “poderia”, uma vez que, pelo artigo 14 das DCNs de 2006, a formação de profissionais da educação também pode ser obtida por meio de cursos de pós-graduação.

formação dos demais profissionais da educação, sendo possível a sua realização por todos os licenciandos e não apenas pelos pedagogos. No entanto, uma redefinição das DCNs foi feita em 2006, com o que houve a modificação deste artigo, dando ao curso de Pedagogia novamente a permissão para a formação dos denominados “demais profissionais da educação”.

Tal tensão em relação às finalidades ou destinações do curso se revela ainda mais forte quanto observado o indicador “Perfil do Egresso” que compõe o instrumento de avaliação já mencionado. Nele, está explícita a expectativa de que o egresso seja formado prioritariamente como professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e complementarmente com a pesquisa, a gestão, organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Consideramos que, ao dar prioridade à formação de docentes na EI e nas séries iniciais do EF, este indicador acaba, de certa maneira, conflitando-se com as próprias DCNs do curso, uma vez que, neste último, observamos um esforço para a retomada pelo curso da formação dos estudantes para a atuação não-docente, seja ela em espaços escolares ou não-escolares.

Por fim, podemos indicar, a partir da comparação do indicador “Alfabetização e letramento” com as DCNs do curso, que os dois termos estão manifestos de maneira muito tímida nas próprias diretrizes, sendo que não há, ao longo do texto, nenhuma menção direta aos termos “professor alfabetizador” e “alfabetização”, mas apenas uma vez a palavra “letramento”.

Ainda em relação ao indicador “Alfabetização e letramento”, parece oportuno ressaltar que, embora as DCNs sejam os referenciais básicos para a construção e organização dos cursos de Pedagogia, elas não mencionavam, de maneira clara, tal atribuição, como podemos verificar a partir das informações mencionadas anteriormente. Por outro lado, é no instrumento de reconhecimento de curso de licenciatura em Pedagogia que tal prerrogativa aparece de forma direta e incisiva.

Os indicadores que compõem o instrumento de avaliação referido parecem reforçar uma orientação sobre a própria atuação dos futuros pedagogos, uma vez que, para a obtenção de notas satisfatórias nessa avaliação, seja necessário o cumprimento de vários requisitos, dos quais uma grande parcela está focada na docência, especificamente para a Educação Infantil e para as séries iniciais de EF.

Por meio do exposto, consideramos que foi possível, ao longo do texto, apresentar as principais atribuições identitárias requeridas formalmente aos cursos de Pedagogia no Brasil, de modo a esclarecer quanto às finalidades formativas do curso, desde o seu surgimento até os dias atuais.

Destacamos que tais atribuições estão presentes no *contexto da produção de texto* e que a discussão sobre a trajetória da formação docente e do curso de Pedagogia revelara conflitos e convergências de diferentes ordens, sobretudo em relação à:

- descontinuidade dos processos de formação de professores, acompanhada da não consolidação de padrões consistentes de formação;
- falta de clareza quanto às finalidades formativas do curso de Pedagogia desde seu surgimento e reafirmada pelas novas DCNs de 2006;
- docência como eixo central de formação do curso desde 1939, com variações, contudo, quanto ao foco para o exercício da atividade docente (curso normal secundário, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, ambientes não-escolares);
- permanência da formação para as atividades não-docentes, embora se observando mudanças importantes quanto ao espaço e tempo destinado no currículo dos cursos para tal formação.

Por fim, ressaltamos que as imprecisões expostas ao longo deste capítulo sobre as destinações e finalidades dos cursos de Pedagogia não se apresentam como um fato novo e derivado exclusivamente das novas DCNs de 2006, mas, sim, constituem-se no processo histórico e social cujas raízes remontam ao surgimento do curso no Brasil, em 1939. Deste modo, percebemos que as fragilidades inerentes à formação em Pedagogia estão, em parte, relacionadas ao campo de disputa de atuação profissional, cuja prerrogativa para o exercício do magistério tem sido, em diversos momentos, compartilhada com outros cursos.

Para darmos continuidade à análise sugerida pela pesquisa, no capítulo a seguir faremos uma discussão partindo do contexto da prática, ou seja, da posição em que os textos políticos são colocados em ação. Neste contexto, encontram-se as identidades reivindicadas pelos alunos e as identidades atribuídas à formação em Pedagogia pelos coordenadores e professores de curso de Pedagogia.

CAPÍTULO III

***Identities atribuídas e reivindicadas à formação em
Pedagogia: análise de depoimentos e de registros
sobre os cursos disponíveis nos endereços eletrônicos
das IES***

Capítulo III – Identidades atribuídas e reivindicadas à formação em Pedagogia: análise de depoimentos e de registros sobre os cursos disponíveis nos endereços eletrônicos das IES

Neste capítulo, pretendemos identificar e analisar as tensões e congruências internas ao *contexto da prática*, por meio das identidades atribuídas aos cursos pelos materiais disponíveis nas páginas eletrônicas das IES, bem como daquelas identidades atribuídas pelos coordenadores, professores e alunos e reivindicadas por eles, a respeito tanto dos cursos de Pedagogia quanto dos seus discentes. Para tanto, este capítulo está dividido em quatro partes:

- 1) Análise das informações anunciadas nos endereços eletrônicos das IES que oferecem os cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo;
- 2) Análise dos depoimentos dos coordenadores e professores sobre os cursos e os alunos de Pedagogia;
- 3) Análise sobre os cursos e discentes a partir dos próprios discentes.
- 4) Tensões e congruências observadas.

Na primeira parte, utilizando os materiais disponíveis pelas IES a respeito do curso na *Internet*, pretendemos identificar elementos que sejam constitutivos e constituintes da identidade dos cursos de Pedagogia. Desse modo, a análise dessas informações será feita por meio de três momentos distintos. Inicialmente, buscamos examinar as informações sobre os cursos em termos de foco de formação e campo de atuação anunciados. No segundo momento, a análise dirigiu-se aos aspectos relacionados à organização dos cursos, considerando principalmente suas cargas horárias, bem como os tempos mínimos para a conclusão. Por fim, no terceiro momento, apresentamos as principais tendências formativas observadas dos cursos de Pedagogia privados localizados na cidade de São Paulo no que se refere às finalidades e destinações, a partir daquilo que é publicado pelas IES a respeito dos cursos em questão.

Na segunda parte do presente capítulo, que consiste na análise dos depoimentos de coordenadores e professores, procurou-se compreender as identidades que os entrevistados atribuem aos cursos e aos alunos de Pedagogia e reivindicam para eles. As sínteses realizadas permitiram apresentar indicativos das suas trajetórias acadêmicas e profissionais de modo a contribuir para a discussão a respeito da constituição identitária desses sujeitos. Além disso, foi possível também identificar aspectos importantes a respeito das opiniões dos depoentes sobre as principais diferenças e semelhanças verificadas em relação aos cursos e alunos de hoje e do passado (no período em que os coordenadores e professores realizaram o curso de Pedagogia).

Já na terceira parte, empregando as informações obtidas por meio das dissertações dos alunos e das respostas ao questionário aplicado no ENADE de Pedagogia de 2005, pretendemos analisar as identidades reivindicadas pelos discentes do curso. O exame das dissertações foi feita a partir de três categorias de análise: a condição socioeconômica e cultural dos discentes, a trajetória escolar e a motivação para a escolha do curso. Por sua vez, a análise das informações obtidas a partir das respostas ao questionário de Pedagogia – ENADE 2005 foi realizada empregando-se as categorias: a) perfil do aluno (sexo, estado civil, moradia, trabalho e renda, escolaridade dos pais, hábitos de leitura e escrita, trajetória escolar) e b) opiniões sobre o curso e perspectivas profissionais futuras (avaliação do curso, contribuição do curso).

Por fim, na parte quatro, a partir das análises desenvolvidas nas partes um, dois e três deste capítulo e utilizando-se dois eixos de análise propostos pela presente pesquisa – “Finalidades formativas do curso” e “Perfil dos alunos egressos e ingressantes” –, é apresentado um conjunto de tensões e congruências internas ao *contexto da prática* que dizem respeito às identidades dos cursos de Pedagogia e dos discentes.

1. Análise das informações anunciadas nos endereços eletrônicos das IES que oferecem os cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo

Após a construção de uma lista inicial de instituições que ministravam os cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo, realizamos, por meio da internet, uma procura, nos endereços eletrônicos de cada uma das IES, dos materiais disponíveis

sobre os cursos. Com isso, foi possível a coleta de diferentes informações, dentre elas, o material de apresentação do curso, contendo, muitas vezes, seus objetivos, suas finalidades, perfil do egresso, tempo de duração, carga horária, período de oferecimento do curso e também o programa/matriz curricular. Cabe ressaltar, no entanto, que a qualidade e a quantidade de informações encontradas em cada um dos endereços eletrônicos são bastante díspares, uma vez que nem todas as instituições apresentam dados detalhados em relação ao curso de Pedagogia que oferece.

Por meio do material disponível de 48 instituições, pretendemos expor um conjunto de características dos cursos de Pedagogia oferecidos na cidade de São Paulo, sobretudo no que diz respeito ao(s) foco(s) de formação dos cursos e campo de atuação profissional, a carga horária e tempo mínimo para a conclusão do curso, bem como suas principais tendências formativas anunciadas no material examinado.

Do total inicial de instituições, foi possível identificar, por meio de seus endereços eletrônicos em abril de 2009, alguns dos materiais citados de 48 delas, o que consideramos muito próximo do número atual de IES, uma vez que a inexistência de informações via internet de algumas instituições se deveu, na maioria das vezes, à incorporação destas as outras redes de educação superior.

1.1. Foco de formação e campo de atuação anunciados

Para a análise dos focos dos cursos de Pedagogia anunciados nas apresentações disponíveis nos endereços eletrônicos das Instituições de Educação Superior, inicialmente foi realizada uma leitura de todo o material para a observação geral das informações. Após a primeira leitura, identificamos a heterogeneidade dos materiais, uma vez que eram muitas as formas de apresentação dos cursos de Pedagogia. Algumas exibiam um breve histórico do curso, além de uma descrição mais detalhada do perfil do egresso, bem como dos objetivos gerais e específicos. Outros eram mais sintéticos e apresentavam, grosso modo, apenas os objetivos mais gerais. No entanto, embora tenhamos materiais muito diferentes, foi possível analisá-los, a fim de verificar como tais cursos eram apresentados publicamente, quais eram os objetivos anunciados dos cursos de Pedagogia, suas destinações, bem como as expectativas de trabalho dos Pedagogos.

Utilizando-se o material mencionado, foi possível fazer um levantamento mais detalhado a respeito das destinações declaradas dos cursos de Pedagogia em questão. Para tanto, inicialmente foi feito um exame não só dos objetivos e finalidades como também do mercado de trabalho para a profissão do Pedagogo, presentes nos materiais disponíveis, sendo possível a identificação de um conjunto de “aptidões” anunciadas.

A partir desse conjunto de atribuições identificadas, preenchemos um quadro com as prerrogativas expostas de cada uma das IES localizadas na cidade de São Paulo, permitindo uma série de constatações.

Tabela 5 – Atribuições anunciadas aos pedagogos egressos das IES que oferecem o curso de pedagogia na cidade de São Paulo

Campo de Atuação	n	%
Docência no Ensino Fundamental	43	93,5
Gestão Educacional	42	91,3
Docência na Educação Infantil	41	89,1
Espaços não-escolares	29	63,0
Produção e difusão do conhecimento	17	37,0
Ensino Médio Normal	15	32,6
Serviço e apoio escolar	14	30,4
Outras áreas previstas	13	28,3
Educação Profissional	11	23,9
Educação de jovens e adultos	10	21,7
Educação inclusiva	8	17,4
Produção de material didático	5	10,9
Novas Tecnologias	5	10,9

Fonte: Páginas eletrônicas das Instituições de Educação Superior que oferecem o curso de Pedagogia na cidade de São Paulo.

Pela Tabela 5, notamos, inicialmente, que a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e a gestão educacional parecem constituir os eixos principais das atribuições da Pedagogia para a maioria dos cursos pesquisados. Das 48 instituições analisadas, 42 delas mencionavam a formação para o magistério na Educação Infantil; 43, a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 41, a formação para a gestão.

Outro aspecto importante que permeia a maioria dos materiais sobre a destinação do curso diz respeito aos espaços não escolares de atuação do pedagogo. Em mais de 60% das instituições, a formação oferecida também tinha como objetivo a preparação dos pedagogos para a atuação em espaços não escolares como empresas, hospitais, ONGs, etc.

Além disso, cabe destacar o anúncio, por parte das instituições que ofereciam os cursos, do compromisso da formação de seus alunos para a atuação no Ensino médio modalidade normal. Apesar de observarmos a drástica redução do número de escolas normais de nível médio na cidade de São Paulo¹² ao longo das últimas décadas, este campo de atuação do pedagogo foi divulgado por 15 instituições, ou seja, por quase um terço delas.

Por fim, chama a atenção também, embora tenha sido registrado um número baixo de instituições, a ocorrência de estabelecimentos que mencionaram a formação do pedagogo para a produção de materiais didáticos e para a construção de materiais específicos de educação a distância.

1.2. Carga horária do curso e tempo mínimo de duração

Quanto ao tempo de duração dos cursos de graduação em Pedagogia, verificamos que, das 46 instituições que disponibilizaram tal informação, mais da metade, correspondendo a 65% delas, afirmou que o tempo mínimo para a conclusão do curso era de seis semestres ou três anos. Outros 28%, ou seja, 13 delas ofereciam o curso em um prazo mínimo para a sua conclusão de sete semestres. A formação na Licenciatura em Pedagogia com tempo mínimo superior a três anos e meio foi observada em apenas três instituições, sendo uma delas vinculada à Universidade de São Paulo e a outra à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Com isso, podemos declarar que, em relação à carga horária do curso, a maioria das instituições estruturavam suas matrizes curriculares de acordo com a carga horária mínima estabelecida nas DCNs. É notório o esforço de um grupo

¹² Pelos dados do Censo da Educação Básica de 2009, foram registradas na cidade de São Paulo apenas três escolas que ofereciam Ensino Médio na modalidade normal, totalizando 280 alunos matriculados

considerável de IES de disponibilizar cursos com o mínimo de tempo necessário para a conclusão da graduação.

Não é de se estranhar que, dentre as três IES que ofereciam o curso em quatro anos ou mais, duas delas sejam notoriamente conhecidas pela alta qualidade da formação prestada, o que de certa forma as coloca em uma condição diferenciada.

1.3. Tendências formativas dos cursos

Em relação às destinações anunciadas dos cursos de Pedagogia nos sites das instituições formadoras, foi possível a organização do material em três diferentes tendências: “Legalista”, “Docência” e “Outras atribuições da Pedagogia”.

A primeira delas foi denominada neste trabalho de Legalista, uma vez que, nos materiais encontrados, foram mencionadas as destinações do curso, assim como exposto no documento oficial.

Optamos pela denominação “Legalista” devido à sua correspondência total ou parcial com aquilo que está estabelecido pelo CNE nas DCNs, denotando-se, assim, uma forte adequação formal às orientações deliberadas pelo CNE. Como exemplo, apresentamos abaixo a comparação entre dois dos textos encontrados nos sites das IES sobre o curso com as próprias DCNs

O curso de Pedagogia estuda a formação global do cidadão destinada à formação de professores para exercer a função de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, nos cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e na educação de jovens e adultos. (IES, n. 8)¹³

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (IES, n. 2)

Notamos que os textos transcritos são muito semelhantes ao artigo 2º das DCNs do curso de Pedagogia, que afirma:

¹³ Neste trabalho, optamos pela não divulgação do nome das instituições de educação superior da cidade de São Paulo que oferecem os cursos de Pedagogia. Cada instituição recebeu um número de referência

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

Ainda em relação a esta perspectiva, cabe a observação de que algumas instituições cujo curso de Pedagogia tenha como foco a docência explicitavam a possibilidade de complementação de seus estudos em outras áreas, sendo elas oferecidas em cursos de pós-graduação *lato sensu*, como anunciado a seguir:

(...) O licenciado em Pedagogia poderá, por meio de cursos de pós-graduação e/ou especialização, exercer funções em gestão escolar, recursos humanos, orientação educacional, supervisão escolar, professor especializado na educação inclusiva de crianças / jovens com deficiências nas áreas mental, física e sensorial. (IES, n. 8)

A segunda tendência identificada foi denominada de “Docência”, por apresentar uma explícita orientação do curso para a formação dos seus alunos para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, todos aqueles que expressavam, como finalidade predominante, a formação do pedagogo para o magistério na EI e nos anos iniciais do EF foram agrupados nessa categoria.

A título de ilustração, apresentamos dois trechos dos materiais classificados nesta categoria.

O curso prepara professores para a realização de um trabalho de qualidade nas instituições de Educação Infantil, atendendo crianças de zero a cinco anos, para auxiliá-las no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Outro foco é promover a base de que o graduando precisará para a sua futura atuação na formação de alunos na primeira fase do Ensino Fundamental (da 1ª a 4ª série). O futuro docente também poderá trabalhar na educação inclusiva, com enfoque nas deficiências auditiva e visual, por meio de aulas de Libras (Linguagem Brasileira de Sinais) e de Braille. (IES, n. 5)

Desenvolver um processo de formação voltada para o ensino que possibilite ao futuro profissional condições para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que configuram a ação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil a partir da reflexão e compreensão de bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas. (IES, n. 44)

Por fim, observamos também uma terceira tendência das instituições de evidenciarem, além da formação para o magistério na Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, outras atribuições da Pedagogia. Este conjunto caracteriza-se pela divulgação de diferentes possibilidades de inserção no mercado de trabalho do Pedagogo em espaços escolares e não escolares, como podemos verificar por meio dos trechos transcritos a seguir:

(...) O profissional egresso deste curso está apto a atuar, também, orientando e dirigindo equipe de professores; como membro especialista de equipes multidisciplinares em organizações não-governamentais (ONGs); com ações educativas não-formais; nos serviços de difusão cultural e de comunicação de massa; na produção de material didático, de desenvolvimento de softwares educativos, sites de educação a distância; definindo políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino, elaborando e fiscalizando as leis educacionais. (IES, n.29)

Com uma proposta curricular inovadora que possibilita o profissional a exercer funções que vão além da sala de aula, podendo atuar em ONGs, hospitais e empresas, entre outras atividades. Adequado às novas demandas profissionais e às Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso possui credibilidade confirmada pelos ótimos resultados em concursos públicos e pela rápida colocação de nossos alunos na iniciativa privada. (IES, n. 27)

A apresentação dessas três perspectivas de cursos de Pedagogia oferecidos na cidade de São Paulo procurou, na medida do possível, evidenciar a existência de diferentes enunciados em relação aos seus principais objetivos de formação profissional. Isso posto, podemos considerar que, embora as diversas instituições sigam as mesmas orientações legais para a organização dos cursos, elas têm opções às vezes muito díspares: algumas declaram o foco de sua atuação na formação dos seus graduandos para a docência, outras optam por uma abordagem mais pactuada com o que está estabelecido nas DCNs e na legislação vigente, e outras ainda ressaltam, de forma incisiva, campos de atuação do pedagogo além da docência em espaços escolares.

2. Análise dos depoimentos dos coordenadores e professores sobre os cursos e os alunos de Pedagogia

Nesta parte do capítulo, buscamos compreender, a partir dos depoimentos de coordenadores e professores, as identidades atribuídas aos cursos e aos alunos de Pedagogia por meio de duas maneiras distintas. Na primeira, a análise oferece elementos importantes sobre a trajetória acadêmica e profissional dos depoentes, de modo a identificar seus vínculos com o curso em questão, no que tange à formação

acadêmica, aos motivos de escolha pelo curso e às experiências profissionais anunciadas pelos coordenadores e professores entrevistados. A segunda busca identificar elementos relevantes sobre as identidades dos cursos e dos alunos a partir das opiniões dos depoentes sobre as principais diferenças e semelhanças verificadas em relação aos cursos e alunos de hoje e do passado (no período em que os coordenadores e professores realizaram o curso de Pedagogia).

Dos cinco coordenadores entrevistados, quatro deles são mulheres e apenas um é homem. Quanto à formação acadêmica dos coordenadores de curso entrevistados, podemos observar inicialmente que todos os cinco possuíam formação em Pedagogia e concluíram cursos de pós-graduação *strictu sensu* na área de educação, sendo três doutores e dois mestres. Destacamos também que apenas um fez Curso Normal (Ensino Médio) e dois tinham concluído anteriormente algum outro curso de graduação. Além disso, cabe ressaltar que, no conjunto de coordenadores, dois realizaram o curso de Pedagogia na década de 1970, outros dois na primeira metade da década de 1980 e um no final da década de 1990.

No que se refere à trajetória profissional dos coordenadores de curso, foi possível identificar que quatro deles tiveram alguma experiência como docente no Ensino Fundamental. Foi anunciada também a atuação docente em outros níveis/modalidades de ensino como Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, magistério de Ensino Médio, bem como a Educação Infantil. Apenas um afirmou nunca ter atuado em sala de aula a não ser na Educação Superior.

Perguntados a respeito dos motivos que os levaram a realizar o curso de Pedagogia, ressaltamos dois interesses principais dos entrevistados. O primeiro estava relacionado à possibilidade de ascensão na carreira, que correspondia, por exemplo, à ocupação de um cargo de supervisor educacional, diretor de escola e até mesmo de docência na Educação Superior, uma vez que, para a ocupação desses cargos, era necessário possuir graduação em Pedagogia, além de ter cursado as habilitações específicas. A busca pelo aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos também se configurou como um importante elemento de motivação para a escolha da Pedagogia, pois três deles já tinham realizado ou o curso de magistério de Ensino Médio ou outro curso de graduação que lhes permitiam a

atuação em sala de aula. A seguir, alguns trechos das falas dos entrevistados que ilustram tais motivações¹⁴.

Eu sou professor daquela época. Era muito mais consistente a formação, porque a moça fazia o magistério de 4 anos, ia para o mercado de trabalho, lá ela via as dificuldades que ela tinha com o manuseio da classe e etc.; depois de algum tempo, de alguma prática no magistério em si, ela sentia necessidade, como no meu caso, eu terminei biologia e depois de uns 8 anos que eu estava na área de educação trabalhando, inclusive em escola particular, é que eu senti necessidade, porque como foi achatando os salários de professores, então eu vislumbrei outras possibilidades dentro da carreira que não é só de professor, como de diretor e aí você obrigatoriamente tinha que ter a habilitação em administração escolar (...)

Então o que acontecia, veja bem, o aluno se esforçava e eu me esforçava pra dar uma boa aula, mas quando chegava na hora da avaliação, eu tinha certeza que eu tinha dado tudo de mim, pra dar uma boa aula, pra explicar tim tim por tim tim aquilo e eu falei não, tem alguma coisa que está faltando na minha habilitação. Não sei se você sabe, mas os cursos de biologia, eles eram de bacharelado, o último ano era de licenciatura e quem fazia bacharelado estava muito ligado às matérias técnicas: zoologia, botânica, morfologia, etc. (Argenor)

Eu fiz o curso de magistério e já tinha alguma experiência em sala de aula, mas eu gostaria de aprofundar mais, aí foi o desejo de fazer um curso de Pedagogia que era pra qualificar a minha ação e, sobremaneira, é que a gente pudesse ascender na profissão. (Lurdes)

Além desses, outros aspectos parecem também ter estimulado os coordenadores a optarem pelo curso de Pedagogia. Um deles estava relacionado à sua experiência escolar considerada bem sucedida no Ensino Fundamental e o outro, à sua identificação com o trabalho com crianças. Em trecho a seguir, notamos, além do relato a respeito da escolha do curso de graduação, os motivos para a não atuação em outros níveis de ensino a não ser a educação superior.

Eu tenho dislexia, então eu sempre tive problema na escola no português e quando eu entrei no colégio (...), eu fui pela primeira vez bem tratada. Então, pela primeira vez as pessoas sentaram comigo, foram estudar o meu problema, porque eu escrevia daquele jeito, então eu tinha uma estrutura no colégio que era uma estrutura assim: tinha orientador pedagógico, orientador educacional, tinha o professor, enfim você tinha toda uma estrutura que você era super bem tratado numa escola modelo, e eu me apaixonei por essa estrutura de escola, então enquanto todos os meus colegas foram

¹⁴ Os nomes dos coordenadores e professores que aparecem no texto são fictícios.

fazer economia, porque era a profissão, então do meu grupo, que eu fiz o básico, do meu grupo 50% foi fazer faculdade de economia, dos outros 50% alguns fizeram história, outros fizeram geografia, outros fizeram psicologia, eu e mais uma colega fizemos pedagogia, quer dizer, o peso era economia, como hoje acho que o peso é direito. Mas eu fui fazer, porque eu me apaixonei pela estrutura da escola e achei que eu fazendo Pedagogia ia poder trabalhar numa escola daquele jeito e quando eu saí da Pedagogia, eu vi que eu não poderia mais, quando eu saí da graduação em 78 já faliu esse sistema dessas escolas, porque veio a revolução e elas foram consideradas escolas que formavam subversivos. Essa estrutura acabou e aí estes cargos de supervisor escolar, orientador, eles foram desaparecendo das escolas públicas também. Eu vi que eu não queria, quer dizer, quando eu me formei eu vi que não era lá que eu queria trabalhar. (Márcia)

Quanto aos professores entrevistados, destacamos que todos são mulheres. Por meio dos depoimentos, notamos que, diferentemente das informações levantadas a respeito dos coordenadores, nem todas possuíam formação específica em Pedagogia. Das cinco, duas delas concluíram outro curso de graduação (Psicologia ou Hotelaria). A primeira, com formação em Psicologia, relatou que exerceu o magistério na Educação Infantil, devido a uma autorização temporária da prefeitura, e que somente muitos anos mais tarde iniciou sua carreira no Ensino Superior. Nesse mesmo período de atuação docente na Educação Infantil, também deu aulas de Psicologia no curso magistério, ressaltando ainda mais seu vínculo com a área da educação. O outro caso que chama a atenção diz respeito à professora cujo curso de graduação feito foi o de Hotelaria. Ao ser perguntada sobre como iniciou sua carreira como docente, a entrevistada respondeu:

Na verdade é assim, eu me formei em Hotelaria e fui trabalhar num hotel-escola, e aí começa uma certa relação com a educação. Depois de dois anos somente, eu fui pra área acadêmica dessa instituição, que tinha a parte comercial e a parte acadêmica. Aí eu fui dar aulas no ensino técnico de nível médio, que na época era concomitante com o Ensino Médio, isso em 2000, aí eu gostei e assumi um cargo de chefia de coordenação de curso livre, curso de extensão e curso de qualificação profissional (para cozinheiro e garçom). E a partir daí, eu fui me envolvendo mais com as questões acadêmicas e fui parar no mestrado. Fiz a disciplina Didática do Ensino Superior da pós-graduação e vi que era isso mesmo que eu gostava, era isso que eu queria estudar, era com isso que eu queria trabalhar, era isso que eu queria fazer. Aí eu fui fazer o mestrado e o doutorado. (Carla)

Quanto à experiência profissional das professoras, podemos verificar que, das cinco, apenas uma delas não possui experiência docente em outros níveis ou

modalidades de ensino. Das demais, duas lecionaram no Ensino Fundamental, outras duas no Ensino Médio profissionalizante (magistério ou técnico) e outra na educação infantil. Prática profissional fora de ambientes escolares também foi ressaltada por três dos cinco professores.

Como apenas três das cinco professoras entrevistadas fizeram o curso de Pedagogia, a discussão a seguir a respeito dos motivos que as levaram à escolha do curso em questão ficará restrita às que concluíram o curso. Semelhante ao encontrado no discurso dos coordenadores que fizeram a graduação em Pedagogia após a conclusão de outra graduação, um dos docentes, formado a princípio em Educação Física, afirmou que seu interesse pela Pedagogia estava relacionado aos dois motivos já relatados: possibilidade de atuação na gestão escolar e também no aprofundamento de questões didáticas. Outro docente destacou que seu interesse inicial, ao fazer o curso de Pedagogia, não estava vinculado à docência e sim à atuação em empresas, especificamente em programas de desenvolvimento de pessoas. Por último, destacamos o professor que, a princípio, não tinha a intenção de fazer o curso de Pedagogia, porém sua experiência no curso de magistério de Ensino Médio e o exercício da docência o levaram a modificar sua opção, assim como relatado a seguir.

Eu fiz o magistério no Ensino Médio, até a opção por fazer o magistério, vou dizer pra você, eu acho que foi mais uma circunstância de momento, não tinha muita opção. E também a gente, de certa forma, era forçado naquele momento, início da década de 80, a sempre fazer um curso profissionalizante. (...). Não foi uma escolha a princípio pensada, desejo de ser professora, tinha uma cultura na época, minha mãe falava: faça magistério, pelo menos você vai ter uma profissão, depois você escolhe outro curso, enfim... aí a gente cai nessa conversa e eu fui fazer magistério. E durante o magistério a minha intenção era fazer psicologia (...). Quando terminei o terceiro ano, prestei vestibular pra Psicologia e o quarto ano do magistério eu fiz concomitantemente à faculdade de Psicologia. A Psicologia era período integral e ficava pesado pro meu pai pagar a faculdade, fiquei pensando também no campo de atuação, prestei o vestibular de novo e resolvi fazer Pedagogia. Fiz todo o primeiro ano de Psicologia, passei em todas as disciplinas e acabei mudando e concluí o magistério. Ingressei no curso de Pedagogia, daí no primeiro ano fiz só algumas disciplinas, porque algumas da Psicologia eu acabei aproveitando, e daí fiz o curso de Pedagogia, e logo também, logo que eu iniciei o curso de Pedagogia, eu comecei lecionar no Ensino Fundamental I. Eu trabalhava, dava aula meio período e fazia a faculdade de Pedagogia à noite. E durante a faculdade, eu fiz, fui gostando, como eu tinha vivência profissional, isso vai alimentando, tirando a proximidade com o curso,

com as questões, me identifiquei, gostei, gostava de lecionar, gostei de fazer o curso, (...), sempre gostei de didática, sempre tive esse interesse. (Sofia)

A partir das sínteses realizadas das entrevistas com os coordenadores e professores dos cursos de Pedagogia, é possível apresentar alguns indicativos das suas trajetórias acadêmicas e profissionais de modo a contribuir para a discussão a respeito da constituição identitária destes sujeitos que são parte constituinte e constitutiva do curso em questão e, portanto, da identidade social da Pedagogia. A titulação máxima alcançada pelo conjunto de entrevistados – coordenadores e professores – é elevada, uma vez que todos possuíam algum curso de pós-graduação *strictu sensu* em educação, sendo, dos dez, seis doutores e dois doutorandos.

A experiência docente em outros níveis e modalidades de ensino também apareceu como importante característica da maioria dos sujeitos desta pesquisa. A inexperiência docente não universitária foi relatada por apenas dois deles, que inclusive ressaltaram que, ao final do curso de graduação em Pedagogia, eles já tinham clareza da não opção pela atividade docente nos níveis fundamental e médio ou pelo fato de já atuar em empresa ou devido à desvalorização da carreira de professor.

Em relação aos motivos que os levaram à escolha do curso de Pedagogia, verificou-se que eles são variados, podendo de alguma forma ser agrupados. Dentre outros, estão aqueles que procuravam o curso de Pedagogia objetivando a ascensão na carreira e também a busca de aprofundamento teórico que pudesse subsidiá-los em sua prática escolar. Outro conjunto diz respeito àqueles que, ao longo do curso ou ao seu final, tinham a intenção de exercer atividades profissionais em ambientes não escolares.

Em resumo, o grupo de entrevistados compõe-se de sujeitos com as seguintes características e trajetórias:

- Formação acadêmica
- Todos com pós-graduação *strictu sensu*;
 - oito concluíram o curso de Pedagogia.
- Desses oito:
- três fizeram o magistério de Ensino Médio;
 - três tinham uma outra graduação antes da realização do curso de Pedagogia.

- Motivos da escolha o curso de Pedagogia
- Ascensão na carreira (3).
 - Aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos (4).
 - Experiência pessoal bem sucedida no Ensino Fundamental (1).
 - Gosto pelo trabalho com crianças (1).
 - Busca de formação específica para o trabalho em recursos humanos (1).

- Experiência profissional
- Exercício do magistério na Educação Infantil (2), no Ensino Fundamental (6) e no Ensino Médio (3).
 - Ambientes não escolares (3).
 - Órgãos públicos de gestão educacional (1).

2.1 Cursos de Pedagogia: ontem e hoje

As falas dos coordenadores e professores de curso nos revelam questões importantes a respeito de como eram os cursos de Pedagogia quando os entrevistados o fizeram e como ele é atualmente. Novamente verificamos que foram atribuídas diferentes características a depender do momento histórico de realização do curso.

Os entrevistados são praticamente unânimes em afirmar que o curso atualmente tem como principal finalidade a formação de professores para a docência na Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental – séries iniciais. Embora alguns possam até discordar desses objetivos de formação do curso, essa foi uma afirmação recorrente. Além disso, destacamos também que

algumas das impressões sobre o curso atualmente o consideram semelhante à formação oferecida pelos cursos de magistério do Ensino Médio ou do Curso Normal Superior.

A Pedagogia vem substituir toda essa coisa do Magistério e tudo mais...as DCNs, o espaço de formação das DCNs estão direcionados pra isso, mas eu tenho dúvidas se esse é o melhor espaço, mas aí é outra questão... (Solange)

Eu acho que ele [o egresso do curso de Pedagogia] tá preparado para o magistério. O foco é nos anos iniciais. Porque a gente, assim estudei muito detalhadamente a legislação. (...). Acompanhei muito de perto e aí eu me baseei numa frase da legislação. Ele é antes, mas nada é a função docente, porque tem outra coisa que a gente tem que ser bem realista. A menina ou menino eles não vão ser de cara diretor de escola. Se for pro serviço público o edital já exige não sei quanto tempo de atuação no magistério, que eu acho que tá correto. As escolas privadas não vão pegar um recém-formado pra ser diretor. O que ele legalmente poderia fazer é abrir uma escola de Educação Infantil, o que não é perfil do nosso público. Então, assim, realisticamente, o egresso, o recém-egresso da Pedagogia, vai pro magistério. Então, eu preciso dar um foco no magistério e depois se um dia ele quiser ser diretor, daqui 10 anos ele estuda e se prepara pra passar num concurso. (Renata)

Outro elemento de análise importante que diz respeito aos cursos de Pedagogia é a impressão relatada pelos entrevistados da dificuldade de o curso cumprir com seus objetivos de formação. Sete dos dez entrevistados, de uma forma ou de outra, apontaram as fragilidades de formação do curso, ou pelo fato de que 3.200 horas são insuficientes para o cumprimento das expectativas colocadas nas DCNs, ou devido à pulverização de disciplinas, ou ainda por aspectos relacionados aos alunos que previamente já foram mencionados.

Hoje o curso foi reduzido pra 3 anos, embora as 3200 horas, você tem uma pulverização de disciplinas que acabam não servindo pra formação real do indivíduo e também não serve como uma cultura geral que ele depois possa ir buscar uma formação mais específica.” (...). Se você abrir uma instituição particular e colocar um curso de Pedagogia em 4 anos, você vai morrer de fome, porque que é a concorrência do mercado. Então ele [aluno] quer um curso rápido. Como as regras estabelecidas pelo CNE você tem o que, a obrigação de colocar matérias que atendam todas as necessidades e isso acaba não trazendo benefício. (Argenor)

(...) a gente não pode ser pueril, nós estamos numa sociedade absolutamente competitiva, é claro que em 3 anos de curso, em 3 anos e meio, você não dá conta disso, mas você abre possibilidades (...). A carga horária é muito pequena e você não pode estender o teu curso, porque tem o mercado. (Lurdes)

Acho que a gente prepara bem o aluno pra ele iniciar uma docência, mas eu não sei se ele é um docente. Eu não sei se consigo dizer, olha formei um docente, mas pra ele iniciar um trabalho de sala de aula, se ele for bem supervisionado com uma boa coordenação, eu acho que isso é diferente. Acho que quando nós tínhamos dois momentos: um de Magistério, então já tinha uma prática, já estava atuando em sala de aula, ele fazia o Magistério, ele ia pro Magistério já com uma experiência de sala de aula, coisa que acho agora a gente não tem. O curso é um curso teórico, por mais estágio que se faça, ele é um curso teórico, essa é uma preocupação mesmo. (Conceição)

Um terceiro aspecto a ser considerado em relação ao curso refere-se aos relatos de três dos cinco coordenadores entrevistados quando mencionaram que, atualmente, os cursos de Pedagogia estão muito mais voltados para a prática e menos consistentes em relação aos fundamentos teóricos do campo pedagógico.

O ideal seria que pudéssemos ter as duas coisas: tanto os fundamentos, a parte de base de formação mesmo do educador, quanto as questões práticas, se pudesse juntar. Pela duração do curso, que a maior parte hoje são 3 anos, 6 semestres, fica complicado colocar todo esse currículo, mas eu acho que o ideal seria que a gente pudesse juntar a prática com os fundamentos que considero as bases de formação do educador: história, filosofia, sociologia. (Lídia)

Impressões divergentes da relatada anteriormente foram observadas quando comparadas às descrições feitas pelos coordenadores e professores sobre os cursos de graduação em Pedagogia que realizaram no passado.

Quanto ao foco ou finalidade do curso, fica evidente que ele não estava voltado para a docência na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sim ou para a formação do especialista, seja ele administrador educacional, orientador educacional, supervisor escolar, ou para a atuação no magistério do Ensino Médio. Tal formação atendia à legislação vigente e possibilitava ao aluno cursar as diferentes habilitações.

Quando eu me formei na Pedagogia, era aquele currículo anterior que a Pedagogia era pra formação de diretores e orientador educacional, então era a gestão e a orientação onde me formei eram as opções. Esse dia-a-dia de sala de aula mesmo, a Pedagogia não trabalhava naquela época que eu estudei, né? Então foi através da experiência mesmo que eu fui conseguindo... (Lídia)

Quando eu me formei, ser pedagogo era muito mais ser orientador educacional, supervisor, quer dizer, aquela pessoa, o especialista que vai tocar a escola, então o gestor escolar, o supervisor. Então eu

fui formada pra trabalhar na orientação dos professores ou no atendimento dos alunos, era uma outra corrente, era uma outra corrente de pensamento, porque o professor era formado no magistério, né? Então a Pedagogia era um outro patamar, era uma patamar de formar o especialista da educação. (Márcia)

Outro importante diferencial indicado entre os cursos de Pedagogia se refere ao tempo de duração do curso. Grande parte dos entrevistados que cursaram Pedagogia relataram que seus cursos eram de duração mínima de 4 anos, diferentemente dos cursos atuais, que são oferecidos, em sua grande maioria, em três ou três anos e meio.

Ainda em relação ao curso concluído pelos entrevistados, verificamos um discurso recorrente sobre o tipo de formação oferecida. Segundo quatro dos cinco coordenadores, os cursos ofereciam uma formação teórica com ênfase mais nos fundamentos e menos nas questões práticas voltadas às metodologias de ensino.

Eu acho, minha maneira de pensar é assim: na época que eu fiz o curso era dada ênfase às disciplinas que são fundamentais, por exemplo, eu tinha na Pedagogia estrutura e funcionamento do ensino de primeiro e segundo graus, na época; você tinha um semestre de uma disciplina e outro semestre de outra disciplina, duas coisas que se completavam; você tinha uma carga de psicologia bastante intensa; eu, por exemplo, tive 6 semestres de psicologia da educação, de desenvolvimento, todo aquele movimento, você tinha currículos e programas, matérias mais técnicas. (Argenor)

Não nas questões práticas, mais filosofia, psicologia, sociologia, trabalhava muito com estatísticas na questão de medidas educacionais na formação de orientador educacional que foi o que eu fiz, né? Questões de metodologia como temos hoje não. Nós vimos na psicologia como se constrói o conhecimento tal, hoje temos muito aqui [no curso hoje] as práticas, quando eu estudei não tinha as práticas. (Lídia)

A partir da descrição anteriormente feita, é possível apresentar um quadro síntese com as principais impressões dos entrevistados a respeito dos cursos de Pedagogia de hoje e no período de sua realização pelos coordenadores e professores.

Quadro 7 – Impressões sobre os cursos de graduação em Pedagogia do passado e do presente

Cursos – passado	Cursos – presente
<ul style="list-style-type: none">⇒ Cursos organizados com ênfase nos fundamentos (História, Filosofia, Psicologia, Sociologia).⇒ Foco na formação dos especialistas (Habilitações).⇒ Curso com maior período de duração – 4 anos.⇒ Ausência ou pouca ênfase nas disciplinas de metodologias de ensino.	<ul style="list-style-type: none">⇒ Foco de formação para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.⇒ Curso similar ao Curso Normal do Ensino Médio.⇒ Carga horária insuficiente.⇒ Dificuldade e até mesmo impossibilidade do alcance dos objetivos de formação do curso.⇒ Desvalorização da base teórica em detrimento das disciplinas de práticas/metodologias de ensino.

2.2. Alunos dos cursos de Pedagogia: presente e passado

Por meio das entrevistas com os coordenadores e professores, foi possível agregar um conjunto de informações a respeito das opiniões sobre as características de perfil dos alunos de graduação em Pedagogia. Pedimos aos entrevistados que descrevessem as principais características dos discentes no período em que eles realizaram o curso (sua turma na faculdade), bem como daqueles que estão atualmente matriculados.

Quando observados os relatos dos entrevistados a respeito dos seus colegas de classe no momento da realização do curso de Pedagogia, notamos o anúncio de certas características que, de alguma forma, são diferentes daquelas descritas para os alunos que frequentam o curso atualmente. A primeira diz respeito à experiência profissional prévia de sala de aula dos graduandos, antes da realização do curso de Pedagogia ou durante. Ao responder sobre o assunto, metade dos entrevistados destacou que, dentre os seus antigos colegas de curso, a grande maioria já atuava em contextos escolares e, portanto, possuía conhecimentos anteriores sobre o magistério, como também alguma experiência profissional como docente. Por outro lado, ao discorrerem sobre os alunos de hoje dos cursos de Pedagogia, os entrevistados declararam que uma parte considerável dos discentes não possui nenhuma vivência profissional em ambientes escolares e outra parte já trabalha

como docente na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental e procura o curso devido à obrigatoriedade da formação superior para o magistério na Educação Básica, estabelecida pela LDB/1996.

Outra diferença ressaltada pelos entrevistados diz respeito ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Para a maioria dos coordenadores e professores, seus alunos são, em grande medida, oriundos de classe social baixa, trabalham e ajudam no sustento da casa, apresentam problemas de leitura e escrita e muitos deles escolheram o curso como segunda opção ou devido ao baixo custo ou ao tempo de formação reduzido (três a três anos e meio).

O perfil do aluno de hoje muito defasado, não é defasado, é muito defasado... Eles vêm de escolas públicas...a fragilidade da educação pública...vem de escolas públicas, são alunos que não escrevem, são alunos que não têm hábito de analisar nada, de interpretar nada, é uma fraqueza enorme, uma fragilidade muito grande. (Solange)

É uma formação bem deficiente mesmo, têm dificuldade em entender um texto, em escrever, a maior parte dos alunos, é um trabalho assim difícil, porque os alunos não têm muita base, eles não entendem algumas palavras, se você pega um texto mais complexo ele não consegue fazer uma leitura, querem muito que o professor explique. (Lídia)

(..) é classe socioeconômica mais baixa e talvez seja única oportunidade de fazer um curso superior, independente da Pedagogia. É um curso superior, porque Pedagogia, porque no imaginário social é mais fácil, não faria administração porque tem matemática, contábeis eu não sei o que é, no imaginário social é um curso mais fácil. Acho que fica essa coisa aí(..) uma classe socioeconômica bem desprivilegiada mesmo, talvez pra esses alunos, pra essa população seja a única oportunidade de fazer um curso superior. Isso não quer dizer que só venham porque...tem muita gente que vem assim: eu sempre quis ser professora, você entendeu? (Renata)

Em contrapartida, os relatos dos coordenadores e professores participantes desta pesquisa sobre o perfil dos seus colegas de graduação em Pedagogia indicaram percepção distinta da apresentada anteriormente, sendo este conjunto descrito como discentes de classe social privilegiada e com melhor formação do ponto de vista teórico e prático, uma vez que grande parte já tinha feito o Curso Normal de Ensino Médio e exercia a docência.

(..) antigamente, ser professor era gozar de um respeito da sociedade e, a maioria dos professores, eles vinham de uma classe

social mais abastada o que era orgulhoso querer ser professor. Hoje a gente vê que esta população vem das classes subalternas da população. Os ricos já não se interessam mais pelo magistério, portanto se eles não se interessam pelo magistério, a classe menos abastada ela tem dificuldade de acesso à educação desde o início da sua atividade, e portanto, quem não tem não pode dar, tá certo? Eu até acredito que há uns tempos atrás os professores vinham de uma classe socialmente mais privilegiada e que, efetivamente eles podiam dar alguma coisa que hoje, infelizmente... (Argenor)

Eu digo assim, você tinha um perfil ingressante de pessoas que tanto que, na minha sala, quase 90% nós já vínhamos do Magistério. Você já tinha uma vivência e, como eu falei, você tem a vantagem de qualificar um trabalho. (Lurdes)

Ao confrontarmos as diferentes impressões sobre os motivos pelos quais os alunos escolheram o curso de Pedagogia, fica evidente uma compreensão de que, no período de formação dos entrevistados, os discentes buscavam, em sua maioria, o diploma de Pedagogo com duplo proveito, o de aperfeiçoamento dos conhecimentos previamente obtidos nos Cursos Normal de Ensino Médio ou em outro curso de graduação, além do de possibilidade de ascensão na carreira, sobretudo na ocupação de cargos de gestão educacional, seja nas escolas, seja em órgãos de governo. Entretanto, alguns dos relatos sobre os estudantes de hoje indicam distinta percepção, a de que muitos buscam este curso por ser mais barato e por ser mais fácil de concluí-lo. Além disso, ressaltamos também a ocorrência de uma diferenciação, na fala dos entrevistados, em relação ao perfil socioeconômico e cultural dos alunos de hoje quando comparados aos seus colegas de curso de graduação.

A seguir, apresentamos um quadro síntese com as principais impressões dos coordenadores e professores entrevistados em relação aos alunos de hoje, bem como em relação àqueles que foram seus colegas durante a realização do curso de graduação.

Quadro 8 – Impressões sobre os alunos de graduação em Pedagogia do passado e do presente

Alunos – passado	Alunos presente
<ul style="list-style-type: none">⇒ Maioria oriunda do Curso Normal do Ensino Médio e com vivência de sala de aula.⇒ Condições socioeconômicas e culturais privilegiadas.⇒ Educação Básica mais sólida.⇒ Duplo interesse pelo curso: o de aprimoramento dos conhecimentos e o de ascensão na carreira.	<ul style="list-style-type: none">⇒ Maioria dos alunos das classes sociais menos favorecidas.⇒ Grande defasagem educacional – dificuldade de leitura e escrita.⇒ Grande parte sem experiência docente, oriunda do Ensino Médio regular.⇒ Estudam no período noturno, trabalham e ajudam no sustento da família.⇒ Uma parte dos discentes procuraram o curso devido ao baixo preço da mensalidade e/ou à “facilidade” para a sua conclusão.

3. Análise sobre os cursos e discentes a partir dos próprios discentes

Com o objetivo de compreender as características identitárias dos alunos, esta parte do capítulo está subdividida em duas partes. A primeira está baseada nas informações obtidas por meio das dissertações produzidas por 33 alunos de uma das instituições de educação superior participantes da pesquisa, tendo como foco a análise das condições socioeconômicas dos discentes, suas trajetórias escolares e as motivações que os levaram à escolha do curso de Pedagogia. Já na segunda parte, são expostos dados sobre o perfil dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia matriculados no município de São Paulo e também no restante do Brasil, a fim de corroborar a análise feita na primeira parte.

3.1. Análise das motivações para a escolha do curso, da trajetória escolar e da origem familiar dos estudantes ingressantes de Pedagogia

Para a descrição das informações relacionadas às trajetórias dos alunos dos cursos de Pedagogia, foram utilizados os textos produzidos por 33 alunos¹⁵ de 1º

¹⁵ Foram disponibilizados 37 textos dos alunos, sendo 21 do primeiro ano do curso de Pedagogia de 2008 e 15 de 2010. No entanto, foram utilizados 33 textos devido ao fato de que quatro deles não abordavam a temática da pesquisa.

ano do curso, entre os anos de 2008 e 2010. Foi solicitado aos estudantes que escrevessem uma dissertação com o seguinte dizer: “De onde eu venho para onde vou”.

Para a sistematização das informações mencionadas, foi feita inicialmente uma leitura de todo o material com o objetivo de realizar um primeiro contato com os textos disponíveis. Depois dessa primeira leitura, foi possível a organização de um conjunto de categorias que serão expostas a seguir e que descrevem, de modo geral, os conteúdos dos textos analisados.

Dessa maneira, as categorias de análise deste material foram agrupadas de modo a auxiliar no exame de três aspectos principais. A primeira está relacionada às “condições socioeconômicas” dos discentes e apresenta informações a respeito da origem familiar, de suas expectativas de melhoria de vida após a conclusão do curso, bem como de suas aspirações em realizar um curso de graduação. O segundo elemento a ser observado nas entrevistas diz respeito à “trajetória escolar” dos alunos, que traz informações importantes sobre a sua formação prévia na Educação Básica. Por fim, a categoria denominada neste trabalho de “motivações para a escolha do curso” procura oferecer elementos para a análise das diferentes razões pelas quais os discentes optaram pelo curso de Pedagogia.

Em relação à condição socioeconômica dos alunos, verificamos certa recorrência de alunos que declararam ser oriundos de famílias “simples” e “humildes”, correspondendo a quase 40% do total. Cabe ressaltar, no entanto, que muitos deles, ao afirmar a sua origem humilde, também relataram possuir expectativas de melhoria de sua condição socioeconômica com a conclusão do curso.

Além disso, dentro desse conjunto de discentes, alguns deles descreveram que a possibilidade do término do curso de graduação representava a realização de um sonho dele e, até mesmo, de toda a família. Ao observarmos mais atentamente os relatos dos discentes, foi possível notar que, certas vezes, o sonho de concluir uma graduação não estava associado ao desejo de fazer Pedagogia, mas sim qualquer curso, independentemente de qual fosse.

A seguir, apresentamos alguns trechos dos alunos para ilustrar o exposto anteriormente.

Venho de uma família simples e humilde, com expectativas muito grandes de vencer na vida (Aluno 1)

Venho de uma família simples e que meu pai e minha mãe não tiveram quase nenhum estudo. (...) E com muito esforço e com pouco dinheiro que ganho no serviço e é claro com a ajuda do meu pai comecei a fazer faculdade pretendo ir muito além até de fazer um mestrado, pois sei que sou capaz e vou conseguir, pois o sonho dos meus pais é ver as filhas formadas e bem financeiramente (...) (Aluno 16)

Vim de um lugar humilde, onde não tínhamos muita expectativa de vida nem oportunidade, terminei o Ensino Fundamental com muito sacrifício. Tinha sempre em mente a vontade de cursar uma universidade, mas por vários motivos não estava tendo condições. Lembro que às vezes conversando com meu pai ele falava: estude minha filha quero vê-la formada uma advogada (Aluna 22)

Por meio da análise das informações dos discentes a respeito de suas trajetórias escolares, foi possível identificar relatos sobre as dificuldades e problemas enfrentados no momento em que realizaram a Educação Básica. Embora admitam em seus escritos tal fragilidade, verificamos que, ao mesmo tempo, alguns deles valorizavam tal percurso, pois entendiam que, apesar de tantos obstáculos, conseguiram de algum modo superá-los e, assim, frequentar a Educação Superior. Outros relatos revelaram ainda que certos alunos não iniciaram o curso de graduação logo após o término do Ensino Médio, destacando-se a condição socioeconômica da família, a necessidade do exercício de uma atividade remunerada e/ou a necessidade de cuidar dos filhos como um dos maiores impedimentos para o prosseguimento de seus estudos em nível superior.

Venho de uma família humilde, morava na zona rural e o acesso a escola era muito difícil, eu e minhas irmãs andava duas horas para chegar a escola. Lá a gente concluía até a quarta série, depois fomos para cidade; lá concluímos o Ensino Médio. Aos 18 anos eu vim para São Paulo com a esperança de trabalhar, estudar e alcançar meus objetivos, só que no início achei impossível fazer uma dificuldade, porque tinha muita dificuldade. (...) Hoje eu acredito que nada é impossível que nós seres humanos somos capazes de conseguir realizar nossos sonhos. (Aluna 10)

Venho de uma família de bons conceitos que sempre me ajudou, me dando conselhos para que eu voltasse a estudar, pois sempre quis concluir o curso de Pedagogia. Mas na verdade tive filhos muito cedo, e isto atrapalhou os meus estudos. (Aluna 4).

A minha vida inteira sempre estudei em escola pública, mas com meu esforço, tenho certeza que alcançarei meus objetivos. (Aluna 2).

Em relação aos motivos que levaram os discentes a escolherem o curso de Pedagogia, verificamos que 20 dos 33 estudantes declararam, de alguma forma, o desejo da formação em Pedagogia para ajudar as pessoas por meio dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. Observamos algumas falas que carregavam muito fortemente a expectativa de transmissão dos conhecimentos oriundos do curso de Pedagogia e da possibilidade de ensinar, porém sem mencionar as expressões “professor” ou “sala de aula”.

Por outro lado, verificamos escritos que afirmam diretamente o desejo da formação para o exercício da docência e da atuação em sala de aula. Além desses, outros motivos também aparecem com relativa frequência, como é o caso do desejo de abrir uma escola, do gosto pelas crianças e da intenção de realizar um curso de pós-graduação. Cabe ressaltar que, embora pouco expressiva, aparece a pretensão de realizar o curso de Pedagogia associada à vontade de trabalhar com crianças deficientes ou especiais.

A seguir apresentamos alguns trechos dos escritos dos alunos sobre os aspectos abordados anteriormente.

Eu sempre gostei de aprender e passar para as pessoas meus conhecimentos. Minha prima e eu quando criança fazia uma mini-escolinha na garagem do meu avô e lá dávamos aula para nossos primos menores e amiguinhos deles. E pensava assim – vou ser professora quando crescer ... (Aluna 3)

Ser pedagoga sempre foi meu sonho, quero ter, quero ter a minha própria escola e dar aula, quero principalmente dar orgulho a minha família. (Aluna 6)

Hoje eu quero terminar o meu curso de Pedagogia, ajudar as pessoas através de meus conhecimentos adquiridos ao longo deste curso. O meu propósito maior é monitorar crianças com deficientes que para mim são especiais. (Aluna 1)

3.2. Caracterização dos estudantes do curso de Pedagogia da cidade de São Paulo e do restante do Brasil

Nesta parte do capítulo, temos como objetivo central a apresentação das características gerais dos estudantes de Pedagogia da cidade de São Paulo, sobretudo no que diz respeito a aspectos como trabalho e renda, escolaridade dos pais, trajetória escolar, hábitos de leitura e de estudo, atividades de iniciação científica, informações sobre o curso, perspectiva profissional e opção pela

licenciatura. Para tanto, tais aspectos foram agrupados em duas categorias, sendo a primeira denominada de “Perfil dos alunos” e a segunda de “Opinião sobre o curso e perspectivas profissionais futuras”.

Os dados aqui expostos foram obtidos por meio da análise das informações coletadas pelo questionário socioeconômico aplicado aos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia no ENADE, em 2005¹⁶. Para efeito de comparação entre os dados correspondentes aos alunos da cidade de São Paulo e os dos demais graduandos de cursos de Pedagogia do restante do Brasil, foram apresentados os percentuais de respostas de cada um dos grupos.

a) Perfil dos alunos

Pela Tabela 6, observamos que os participantes do ENADE 2005 de Pedagogia da cidade de São Paulo, assim como do restante do Brasil, eram predominantemente do sexo feminino (94,2% e 92,4%, respectivamente). Notamos também que, embora a maioria (53,4%) tenha se declarado solteira, mais de 1/3 dos respondentes eram casados(as). Destacamos ainda que, dentre os graduandos em Pedagogia do município de São Paulo, cerca de 40% tinham filhos e moravam com o esposo(a) e/ou filhos.

Tabela 6 – Graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil, segundo o sexo, o estado civil, a moradia

		São Paulo		Brasil	
		n	%	n	%
Sexo	Feminino	2.885	94,2%	33.535	92,4%
Estado civil	Solteira	1.719	56,1%	19.370	53,4%
	Casada	1.053	34,4%	13.390	36,9%
Tem ou não filhos	Filhos	1.219	39,8%	15.823	43,6%
Moradia	Esposo(a) e/ou filho(s)	1.251	40,9%	16.007	44,1%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Em relação à idade dos respondentes do questionário aplicado no ENADE 2005 de Pedagogia, verificamos que, embora mais de 1/3 dos graduandos tanto da cidade de São Paulo como do restante do Brasil declarem ter até 24 anos de idade, foram expressivos os percentuais de alunos com mais de 30 anos (43% e 43,5%,

¹⁶ O ENADE de 2005 do curso de Pedagogia não contou com a participação dos alunos da Universidade de São Paulo.

respectivamente), sendo que, em São Paulo, quase 20% do total de estudantes tem 40 anos ou mais (Tabela 7).

Tabela 7 – Faixa etária dos Graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
Até 24 anos	1.107	36,2%	12.584	34,7%
25 - 29	637	20,8%	7.973	22,0%
30 - 39	755	24,7%	9.711	26,8%
40 - 49	437	14,3%	4.943	13,6%
50 anos ou mais	126	4,1%	1.086	3,0%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

A Tabela 8 permite observar que uma parte considerável dos alunos dos dois grupos matriculou-se no curso de Pedagogia alguns anos depois da conclusão do Ensino Médio. Na cidade de São Paulo, declara ter concluído esta etapa de ensino até o ano de 1995 cerca de 1/3 dos respondentes.

Tabela 8 – Ano de conclusão do Ensino Médio dos Graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
Até 1990	557	18,2%	6.966	19,2%
1991 a 1995	432	14,1%	5.139	14,2%
1996 a 2000	1.001	32,7%	12.263	33,8%
2001 ou mais	1.072	35,0%	11.929	32,9%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Trabalho e renda

Perguntados a respeito da renda familiar mensal, notamos, pela Tabela 9, que mais de 40% dos graduandos em Pedagogia de todo o Brasil declararam pertencer a famílias que ganham entre 1 e 3 salários mínimos e que outros 48,4% disseram possuir uma renda familiar entre 3 e 10 SM. Destacamos ainda que apenas 7,5% eram de famílias com renda igual ou superior a 11 SM. A comparação entre os

estudantes do curso em questão da cidade de São Paulo e os demais estudantes permitiu observar que, embora os primeiros tivessem renda familiar um pouco superior, mais de 83% deles tinham renda de até 10 SM. Considerando o alto custo de vida da cidade de São Paulo, podemos inferir que a renda relativa dos graduandos de Pedagogia do município provavelmente era muito próxima da dos demais respondentes.

Tabela 9 – Renda familiar dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Até 3 SM	769	25.1%	15.704	43,3%
(B) De 3 a 10 SM	1.778	58.1%	17.562	48,4%
(C) De 11 a 20 SM	368	12.0%	2.115	5,8%
(D) De 21 a 30 SM	80	2.6%	416	1,1%
(E) Mais de 30 SM	42	1.4%	179	0,5%
Sem informação	25	0,8%	321	0,9%
,Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Arguidos sobre o exercício de atividade remunerada e quanto ao recebimento ou não de ajuda financeira da família no decorrer do curso de graduação, verificamos inicialmente que 80% dos respondentes declararam trabalhar. Cabe ressaltar ainda que cerca de 1/3 trabalhava e contribuía para o sustento da família e que outros 8% afirmaram ser o principal responsável pelo suporte da família. Não foram observadas diferenças expressivas nesta questão entre as respostas dadas pelos estudantes paulistanos e as dadas pelos demais (Tabela 10).

Tabela 10 – Exercício de atividade remunerada dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	532	17.4%	7.708	21,2%
(B) Trabalho e recebo ajuda da família	887	29.0%	9.756	26,9%
(C) Trabalho e me sustento	363	11.9%	3.979	11,0%
(D) Trabalho e contribuo com o sustento da família	1.032	33.7%	11.904	32,8%
(E) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	237	7.7%	2.856	7,9%
Sem informação	11	0,4%	94	0,3%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Quando perguntado aos estudantes dos cursos de Pedagogia a respeito do exercício de alguma atividade remunerada no decorrer de sua formação, verificamos, tanto entre os estudantes da cidade de São Paulo como do restante do Brasil, baixos percentuais de respondentes que não exerceram nenhuma atividade remunerada (8,2% e 12,7%, respectivamente). Em relação à carga horária de trabalho dos “estudantes trabalhadores”, destacamos que mais da metade (52,7%) dos graduandos do município de São Paulo trabalhavam em tempo integral. Dos demais, 27,1% declararam trabalhar entre 20 e 40 horas semanais, 7,7% até 20 horas e outros 3,5% declararam ter trabalhado eventualmente (Tabela 11).

Esses dados indicam que a grande maioria dos estudantes dos cursos de Pedagogia já se encontrava no mercado de trabalho (na própria área ou fora dela). Além disso, cabe ressaltar também que, provavelmente, muitos deles já trabalhavam como professores, embora com formação em magistério de nível médio.

Tabela 11 – Horas semanais de trabalho durante o curso dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Não exerço / não exerci atividade remunerada	250	8.2%	4.612	12,7%
(B) Trabalho / trabalhei eventualmente	108	3.5%	1.623	4,5%
(C) Trabalho / trabalhei até 20 horas semanais	236	7.7%	6.024	16,6%
(D) Trabalho / trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais	830	27.1%	8.357	23,0%
(E) Trabalho / trabalhei em tempo integral 40 horas semanais ou mais	1.613	52.7%	15.322	42,2%
Sem informação	25	0.8%	359	1,0%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Escolaridade dos pais

Nos dois grupos de alunos dos cursos de Pedagogia, podemos notar, pela Tabela 12, que a escolaridade dos pais é baixa, uma vez que mais da metade deles fizeram até a 4ª série do Ensino Fundamental. Por outro lado, dentre os estudantes da cidade de São Paulo, apenas 10,2% dos pais concluíram o ensino superior, sendo de 7,4% o percentual de pais dos graduandos de todo o Brasil.

Tabela 12 – Escolaridade dos pais dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Nenhuma escolaridade	271	8.9%	4.055	11,2%
(B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série	1.346	44.0%	16.957	46,7%
(C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série	539	17.6%	5.664	15,6%
(D) Ensino Médio	569	18.6%	6.671	18,4%
(E) Superior	313	10.2%	2.669	7,4%
Sem informação	24	0.8%	281	0,8%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Em relação à escolaridade das mães, podemos observar respostas semelhantes ao encontrado na tabela anterior. As mães de 51,2% dos estudantes da cidade de São Paulo e de 53,4% de todo o Brasil não chegaram à 5ª série do

Ensino Fundamental, sendo de cerca de 10% o percentual de alunos com mães que não frequentaram a escola. Completaram o Ensino Médio aproximadamente 21% das mães dos graduandos dos dois grupos. Além disso, pela Tabela 13 verificamos ainda que apenas 9,6% dos estudantes da cidade de São Paulo possuem mães com formação em nível superior.

Tabela 13 – Escolaridade das mães dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Nenhuma escolaridade	268	8.8%	3.642	10,0%
(B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série	1.297	42.4%	15.749	43,4%
(C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série	546	17.8%	6.176	17,0%
(D) Ensino Médio	643	21.0%	7.561	20,8%
(E) Superior	294	9.6%	3.073	8,5%
Sem informação	14	0.5%	96	0,3%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Trajetória escolar

Pelos dados da Tabela 14, foi possível observar que mais de 70% dos graduandos em Pedagogia nos dois grupos fizeram todo o Ensino Médio em escolas públicas e cerca de 15% em escolas privadas.

Tabela 14 – Tipo de escola frequentada no Ensino Médio pelos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Todo em escola pública	2.167	70.8%	25.822	71,1%
(B) Todo em escola privada (particular)	514	16.8%	5.117	14,1%
(C) A maior parte do tempo em escola pública	152	5.0%	2.621	7,2%
(D) A maior parte do tempo em escola privada (particular)	92	3.0%	1.168	3,2%
(E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)	128	4.2%	1.488	4,1%
Sem informação	9	0.3%	81	0,2%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Em relação aos dados da Tabela 15, podemos notar inicialmente certa diferenciação entre as respostas dos alunos dos dois grupos (cidade de São Paulo e

Brasil) em relação ao tipo de Ensino Médio concluído. Primeiramente, verificamos que 50,7% dos estudantes de São Paulo cursaram o Ensino Médio comum ou de educação geral, enquanto, no Brasil, este percentual foi de 38,9%. No entanto, a diferença mais expressiva estava relacionada ao percentual de estudantes que realizaram o Magistério/Curso Normal. Enquanto cerca de 43% dos graduandos de todo o Brasil declararam ter feito o magistério, no município de São Paulo 28,7% concluíram o mesmo curso.

Uma das explicações possíveis para tal diferença pode estar associada ao fato de que muitos dos professores do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo e que não tinham formação no Ensino Superior o fizeram, sobretudo, por meio dos cursos de formação em serviços oferecidos com a anuência da secretaria estadual de educação de São Paulo e de secretarias municipais do próprio Estado.

Tabela 15 – Tipo de Ensino Médio concluído pelos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Comum ou de educação geral, no ensino regular.	1.553	50.7%	14.112	38,9%
(B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.), no ensino regular.	286	9.3%	3.515	9,7%
(C) Profissionalizante de magistério de 1ª a 4ª série (Curso Normal), no ensino regular.	878	28.7%	15.583	42,9%
(D) Supletivo.	299	9.8%	2.304	6,3%
(E) Outro curso.	32	1.0%	615	1,7%
Sem informação	14	0.5%	168	0,5%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Hábitos de leitura e de estudo

A leitura de livros não-escolares não parece se constituir como uma atividade frequente para mais de 39% dos respondentes matriculados nos cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo, uma vez que 7,6% declararam não ler nenhum livro e outros 31,4% ler no máximo dois livros. Em contrapartida, verificamos também que 60,4% afirmaram ler pelo menos três livros por ano. Ressaltamos ainda que não

há diferenças importantes entre a distribuição das respostas a essa questão quando comparados os alunos de São Paulo com o total do Brasil (Tabela 16).

Tabela 16 – Número de livros não-escolares lidos no ano de 2005 pelos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Nenhum	234	7.6%	2.664	7,3%
(B) No máximo dois	960	31.4%	10.578	29,1%
(C) Entre três e cinco	1.225	40.0%	13.688	37,7%
(D) Entre seis e oito	330	10.8%	4.574	12,6%
(E) Mais de oito	294	9.6%	4.593	12,7%
Sem informação	19	0.6%	200	0,6%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Os dados da Tabela 17 permitem afirmar que mais de 1/3 dos alunos dos dois grupos utilizaram raramente a biblioteca ou não fizeram uso dela no decorrer do curso de graduação de Pedagogia. Por outro lado, aproximadamente 45% dos respondentes dos dois grupos declararam utilizar a biblioteca com razoável frequência. Cerca de 19% dos respondentes matriculados nos cursos do município de São Paulo e 23,9% de todo o Brasil disseram utilizar muito frequentemente a biblioteca.

Tabela 17 – Frequência à biblioteca dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) A instituição não tem biblioteca	8	0.3%	662	1,8%
(B) Nunca a utilizo	184	6.0%	1.062	2,9%
(C) Utilizo raramente	901	29.4%	8.691	23,9%
(D) Utilizo com razoável frequência	1.373	44.8%	17.093	47,1%
(E) Utilizo muito frequentemente	585	19.1%	8.682	23,9%
Sem informação	11	0.4%	107	0,3%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

A respeito do número de horas dedicadas ao estudo no decorrer do curso de graduação, verificamos, pela Tabela 18, que grande parte dos estudantes de Pedagogia do município de São Paulo declarou que elas variaram de uma a duas

horas semanais. Outros 29,8% dedicavam de três a cinco horas e 13,3%, mais de seis horas semanais. No entanto, cabe destacar também que quase 10% dos alunos afirmaram assistir apenas às aulas, não reservando nenhuma hora para o estudo fora dos horários de aula.

Quanto à comparação entre os grupos de estudantes do Brasil e da cidade de São Paulo, não foram observadas variações expressivas nas respostas.

Tabela 18 – Horas de estudo semanais dos graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Nenhuma, apenas assisto às aulas	280	9.1%	2.347	6,5%
(B) Uma a duas	1.444	47.2%	16.057	44,2%
(C) Três a cinco	911	29.8%	11.459	31,6%
(D) Seis a oito	250	8.2%	3.611	9,9%
(E) Mais de oito	156	5.1%	2.643	7,3%
Sem informação	21	0.7%	180	0,5%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Atividades de iniciação científica

Perguntando-se aos alunos a respeito da realização e do tipo de atividade de iniciação científica feita, verificamos que a maioria (54,6%) dos estudantes matriculados em Pedagogia na cidade de São Paulo não a fez ou por falta de interesse ou pela ausência de oportunidade. No entanto, daqueles que responderam afirmativamente a esta questão, 28,1% desenvolveram pesquisas supervisionadas por professores, 9,8% participaram de projetos de professores e 6% declararam ter desenvolvido pesquisas independentes. Além disso, verificamos também que 1% afirmou ter participado de projetos de estudantes de pós-graduação (Tabela 19).

Tabela 19 – Atividade de iniciação científica (não obrigatória) desenvolvida pelos estudantes durante o curso de Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Sim, desenvolvo / desenvolvi pesquisa(s) independente(s)	184	6.0%	1.994	5,5%
(B) Sim, desenvolvo / desenvolvi pesquisa(s) supervisionada(s) por professores	859	28.1%	12.791	35,2%
(C) Sim, participo / participei de projetos de professores	300	9.8%	4.483	12,4%
(D) Sim, participo / participei de projetos de estudantes da pós-graduação	31	1.0%	505	1,4%
(E) Não, porque não me interessa / interessei ou não tenho / tive oportunidade	1.671	54.6%	16.234	44,7%
Sem informação	17	0.6%	290	0,8%
Total	3.062	100.0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Período de realização do curso

Como podemos observar pela Tabela 20, 2/3 dos respondentes matriculados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo o faziam no período da noite, percentual semelhante ao encontrado para o total de alunos do Brasil (75% e 71%, respectivamente). O período matutino foi opção de realização do curso para cerca de 17% dos matriculados paulistanos e de 11,2% do total de estudantes de Pedagogia de todo o Brasil. Respondeu realizar o curso em período integral cerca de 6% do total dos alunos.

Tabela 20 – Período de matrícula no curso, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Diurno (Integral)	125	4,1%	2.196	6,1%
(B) Diurno (Matutino)	516	16,9%	4.077	11,2%
(C) Diurno (Vespertino)	68	2,2%	2.409	6,6%
(D) Noturno	2.296	75,0%	25.777	71,0%
(E) Diurno e Noturno	30	1,0%	1.457	4,0%
Sem informação	27	0,9%	381	1,0%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

b) Opinião sobre o curso e perspectivas profissionais futuras

Informações sobre o curso

Pela Tabela 21, observamos que a maioria (58,9%) dos alunos de Pedagogia da cidade de São Paulo afirmou que o número aproximado de alunos nas aulas teóricas era de até 50. Entretanto, cabe ressaltar que, para 40,9% dos respondentes, as aulas eram ministradas para mais de 50 alunos. Na comparação com os cursos oferecidos em todo o Brasil, notamos diferenças quanto ao conjunto de respostas dos alunos da cidade de São Paulo, uma vez que menos de 1/5 dos estudantes do restante do Brasil disse haver mais de 50 alunos por turma nas aulas teóricas frequentadas por eles.

A observação mais detalhada a respeito do número de alunos nas aulas teóricas indica ainda que, nos cursos oferecidos em São Paulo, a maior concentração de alunos em sala foi encontrada entre os respondentes vinculados a universidades: mais de ¼ das respostas desse grupo de graduandos indicou que o número de estudantes por turma era superior a 70 (Tabela 21).

Tabela 21 – Número de alunos nas aulas teóricas, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Até 30	496	16,2%	8.973	24,7%
(B) Entre 31 e 50	1.306	42,7%	20.757	57,2%
(C) Entre 51 e 70	820	26,8%	4.754	13,1%
(D) Entre 71 e 100	392	12,8%	1.438	4,0%
(E) Mais de 100	39	1,3%	248	0,7%
Sem informação	9	0,3%	127	0,3%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Tabela 22 – Número de alunos nas aulas teóricas, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo

	Universidade		Centro-Universitário		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	
	n	%	n	%	n	%	n	%
(A) Até 30	177	12,7%	142	16,2%	18	8,9%	159	26,7%
(B) Entre 31 e 50	487	35,1%	435	49,8%	99	48,8%	285	47,8%
(C) Entre 51 e 70	367	26,4%	240	27,5%	68	33,5%	145	24,3%
(D) Entre 71 e 100	317	22,8%	55	6,3%	16	7,9%	4	0,7%
(E) Mais de 100	34	2,4%	1	0,1%	1	0,5%	3	0,5%
Sem informação	7	0,5%	1	0,1%	1	0,5%	0	0,0%
Total	1.389	100,0%	874	100,0%	203	100,0%	596	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Avaliação do curso

Na opinião da maioria dos estudantes dos cursos de Pedagogia dos dois grupos, o currículo do curso era bem integrado, com clara vinculação entre as disciplinas. No entanto, foi possível observar que 1/3 dos respondentes afirmou que tal integração é relativa e outros 7% classificaram o currículo como pouco integrado. Apenas 1% declarou não haver integração entre as disciplinas do curso (Tabela 23).

Tabela 23 – Opinião dos alunos em relação ao currículo do curso em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) É bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas	1.658	54,1%	20.377	56,1%
(B) É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins	1.057	34,5%	11.886	32,7%
(C) É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam	214	7,0%	2.466	6,8%
(D) Não apresenta integração alguma entre as disciplinas	35	1,1%	443	1,2%
(E) Não sei dizer	93	3,0%	1.023	2,8%
Sem informação	5	0,2%	102	0,3%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

No que diz respeito ao grau de exigência dos cursos de Pedagogia frequentado pelos graduandos respondentes do questionário socioeconômico do ENADE 2005, verificamos que mais da metade declarou que o curso exigiu na medida certa. Entretanto, os dados indicaram também que mais de 1/3 dos

graduandos considerou que o curso poderia ter exigido mais (Tabela 24). Ressaltamos que, nos dois grupos (São Paulo e Brasil), as respostas dos alunos a esta questão foram muito semelhantes.

Tabela 24 – Exigência do curso, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Deveria exigir / ter exigido muito mais de mim	356	11,6%	4.867	13,4%
(B) Deveria exigir / ter exigido um pouco mais de mim	702	22,9%	9.019	24,8%
(C) Exige / exigiu de mim na medida certa	1.803	58,9%	20.690	57,0%
(D) Deveria exigir / ter exigido um pouco menos de mim	170	5,6%	1.396	3,8%
(E) Deveria exigir / ter exigido muito menos de mim	23	0,8%	184	0,5%
Sem informação	8	0,3%	141	0,4%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Contribuição do curso

Questionados a respeito de qual seria a principal contribuição do curso de Pedagogia, verificamos que mais da metade dos estudantes da cidade de São Paulo e do restante do Brasil afirmaram que foi a aquisição de formação profissional (54,6% e 59,2%, respectivamente). Cabe destacar também o registro de cerca de ¼ de respostas na alternativa aquisição de cultural geral. Por outro lado, menos de 2% dos estudantes dos dois grupos indicaram a melhoria de perspectivas de ganhos materiais como a principal contribuição do curso (Tabela 25).

Tabela 25 – Principal contribuição do curso, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) A obtenção de diploma de nível superior	298	9,7%	3.156	8,7%
(B) A aquisição de cultura geral	858	28,0%	8.545	23,5%
(C) A aquisição de formação profissional	1.673	54,6%	21.488	59,2%
(D) A aquisição de formação teórica	168	5,5%	2.224	6,1%
(E) Melhores perspectivas de ganhos materiais	46	1,5%	693	1,9%
Sem informação	19	0,6%	191	0,5%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

As informações expostas na Tabela 26 permitiram afirmar que a grande maioria dos alunos dos cursos de Pedagogia do Brasil e do município de São Paulo tinha opinião positiva sobre a capacidade formativa do curso para sua atuação como docente (87,3% e 85,3%, respectivamente). Julgaram negativamente esse aspecto do curso aproximadamente 5% dos estudantes dos dois grupos analisados.

Tabela 26 – Opinião dos alunos sobre se o curso ofereceu um conjunto de competências que facilite a tarefa como professor, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Sim	2.611	85,3%	31.679	87,3%
(B) Não	155	5,1%	1.475	4,1%
(C) Não sei responder	272	8,9%	2.740	7,5%
Sem informação	24	0,8%	403	1,1%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Perspectiva profissional futura, experiência no magistério e opção pela licenciatura

Em relação às expectativas de trabalho após a conclusão do curso de Pedagogia, verificamos que, entre os estudantes da cidade de São Paulo, quase 1/3 deles declara já trabalhar na área e pretende dar continuidade às suas atividades. Por outro lado, notamos também que cerca de 19% deste grupo afirmou trabalhar em outra área, indicando, porém, a intenção de procurar emprego na área de formação, outros 13% pretendem prestar concurso público e 5,2% disseram ter o desejo de trabalhar em empresa privada.

Destacamos, ainda, em relação a esta questão que mais de 1/4 dos estudantes paulistanos declararam ter, como perspectiva futura de trabalho, a atividade acadêmica, atrelada ao início de um curso de pós-graduação (Tabela 27).

Tabela 27 – Perspectiva profissional futura, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Já tenho trabalho na área e pretendo continuar nele	975	31,8%	10.139	27,9%
(B) Trabalho em outra área, mas pretendo buscar uma atividade na minha área de graduação	577	18,8%	5.961	16,4%
(C) Vou me dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação	820	26,8%	11.697	32,2%
(D) Vou prestar concurso para atividade em empresa pública	401	13,1%	5.023	13,8%
(E) Pretendo trabalhar em empresa privada	160	5,2%	1.628	4,5%
(F) Ainda não me decidi	112	3,7%	1.637	4,5%
Sem informação	17	0,6%	212	0,6%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Pela Tabela 28, podemos notar que a grande maioria dos estudantes dos dois grupos afirmou o desejo de ser professor, sendo este percentual de 84,8% para os discentes da cidade de São Paulo e de 78,5% para o total do Brasil. No entanto, verificamos também que 9,4% dos estudantes paulistanos estavam indecisos quanto ao exercício da docência, embora fizessem o curso de Pedagogia. Este percentual foi ainda maior quando observados os dados do Brasil (12,7%), além de compreender cerca de 8% das respostas na afirmação de não aspirarem à docência como atividade profissional.

Tabela 28 – Intenção de ser professor, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Sim	2.596	84,8%	28.479	78,5%
(B) Não	166	5,4%	3.098	8,5%
(C) Ainda não me decidi	289	9,4%	4.609	12,7%
Sem informação	11	0,4%	111	0,3%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Perguntados sobre a experiência ou não no magistério, 50,6% dos estudantes de São Paulo e 59,6% dos estudantes do Brasil responderam afirmativamente a esse item (Tabela 29). No entanto, na análise desse item, considerando as

informações em separado dadas pelos ingressantes e concluintes¹⁷ dos cursos de Pedagogia, observamos que (Tabela 30), apesar do alto percentual de estudantes concluintes que já possuem experiência no magistério, foram registrados também percentuais expressivos de respostas afirmando não possuir experiência na docência, sobretudo entre os estudantes da cidade de São Paulo (34,9%). Por outro lado, dentre os estudantes ingressantes, os percentuais de estudantes que, embora estejam no início do curso, já têm experiência no magistério foram elevados, sendo de 38,5% entre os matriculados no município de São Paulo e de 44,6% para os graduandos ingressantes de todo o Brasil.

Tabela 29 – Experiência no magistério, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Sim	1.550	50,6%	21.651	59,6%
(B) Não	1.498	48,9%	14.529	40,0%
Sem informação	14	0,5%	117	0,3%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Pelos dados apresentados na Tabela 30, podemos observar que a maioria dos concluintes da capital paulista, assim como das demais localidades do país, declarou ter experiência docente (64,8% e 72,8%, respectivamente). Por outro lado, entre os ingressantes dos dois grupos, a maioria afirmou não possuir tal experiência.

Tabela 30 – Experiência no magistério, segundo o percentual de graduandos ingressantes e concluintes em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	Ingressante	Concluinte	Ingressante	Concluinte
(A) Sim	38,5%	64,8%	44,6%	72,8%
(B) Não	60,9%	34,9%	55,1%	26,9%
Sem informação	0,6%	0,3%	0,3%	0,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

¹⁷ De acordo com a legislação referente ao ENADE, **ingressantes** são considerados os alunos que concluíram entre 7% e 22% da carga horária mínima do curso, enquanto que os **concluintes** são aqueles que já cumpriram mais de 80% da carga horária mínima do curso.

Para o grupo com experiência docente, notamos que, entre os estudantes do município de São Paulo, houve certo equilíbrio entre aqueles que atuaram no ensino regular em escolas públicas (37,9%) e em escolas privadas (35,2%). Outros 23% declararam ter exercido o magistério em outra modalidade. A comparação dessas informações com as dos alunos do restante do Brasil revela que, neste grupo, a maioria atuou em escolas públicas (55,4%), enquanto que, em São Paulo, tal percentual não passou de 38% (Tabela 31).

Tabela 31 – Tipo de escola em que atuou, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Ensino regular em escola pública	584	37,9%	12.766	55,4%
(B) Ensino regular em escola privada	542	35,2%	5.911	25,7%
(C) Ensino supletivo	20	1,3%	174	0,8%
(D) Ensino técnico	11	0,7%	161	0,7%
(E) Cursinho	26	1,7%	288	1,3%
(F) Outra modalidade	356	23,1%	3.724	16,2%
Total	1.539	100,0%	23.024	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Arguidos os entrevistados a respeito das razões que os levaram à escolha do curso de Pedagogia, a grande maioria, independentemente do grupo, declarou o desejo de ser professor (71,8% e 64,5%, respectivamente). No entanto, não parecem inexpressivos aqueles que afirmaram ter escolhido o curso como uma opção, caso não consigam exercer outra atividade, atingindo o percentual de 12% de respondentes do município de São Paulo e de 13,4% do restante do Brasil (Tabela 32).

Tabela 32 – Principal razão de escolha da licenciatura, segundo os graduandos em Pedagogia da cidade de São Paulo e do Brasil

	São Paulo		Brasil	
	n	%	n	%
(A) Porque quero ser professor(a).	2.197	71,8%	23.428	64,5%
(B) Para ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.	366	12,0%	4.856	13,4%
(C) Por influência da família.	92	3,0%	1.944	5,4%
(D) Porque tive um(a) bom(boa) professor(a) que me serviu de modelo.	217	7,1%	2.378	6,6%
(E) Eu não quero ser professor(a).	115	3,8%	1.783	4,9%
(F) É o único curso próximo da minha residência.	15	0,5%	1.138	3,1%
Sem informação	60	2,0%	770	2,1%
Total	3.062	100,0%	36.297	100,0%

Fonte: MEC/INEP, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Tensões e congruências observadas

Esta parte final do capítulo tem o objetivo de apresentar e analisar conflitos e congruências identificados no *contexto da prática* a partir dos eixos de análise relacionados às finalidades formativas do curso de Pedagogia e também ao perfil dos seus estudantes. Deste modo, pretendemos identificar elementos que descrevem possíveis identidades dos cursos e dos alunos tanto por meio das identidades atribuídas nos materiais disponíveis nas páginas eletrônicas das IES, quanto das identidades atribuídas pelos coordenadores, professores e alunos e reivindicadas por eles.

Sendo assim, para a análise de cada um dos eixos mencionados, utilizamos das informações obtidas por meio do exame das partes um, dois e três do presente capítulo referentes aos materiais sobre os cursos disponíveis na Internet, dos depoimentos dos coordenadores e professores e das dissertações dos alunos e das respostas dos discentes ao questionário aplicado no ENADE de Pedagogia de 2005.

Finalidades formativas do curso de Pedagogia no contexto da prática: tensões e congruências

Por meio das informações obtidas na pesquisa, observamos que tanto os alunos quanto os professores e coordenadores dos cursos de Pedagogia concebem que a formação atualmente oferecida está voltada basicamente para a atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pelos depoimentos dos coordenadores e professores, verificamos que todos declararam que seus cursos têm como foco a formação para a docência. Além disso, oito deles apontaram, de alguma forma, certa semelhança do curso de Pedagogia atual com o curso de magistério de Ensino Médio. Em relação aos alunos, podemos declarar que as expectativas de formação também foram na mesma direção indicada pelos coordenadores e professores entrevistados, já que, para muitos deles, os motivos que os levaram para a realização do curso estão relacionados à possibilidade de ensinar e de transmitir aos seus futuros alunos os conhecimentos adquiridos no curso, assim como verificado nas dissertações dos alunos.

Em relação aos ingressantes e concluintes de Pedagogia da cidade de São Paulo que responderam ao questionário do ENADE 2005, podemos notar que, ao serem perguntados sobre a intenção de ser professor após a conclusão do curso de Pedagogia, cerca de 85% deles já se posicionavam positivamente sobre tal questão (Tabela 28). Além disso, a Tabela 32 também traz alguns indicativos de que a grande maioria dos estudantes considerava que a finalidade do curso era a docência, pois quase dois terços afirmaram que a razão principal para a escolha do curso estava relacionada à pretensão de ser professor.

Tal congruência quanto à concepção da docência como finalidade principal da formação em Pedagogia também se revela ao analisarmos as apresentações sobre os cursos disponibilizadas nos endereços eletrônicos das instituições de educação superior que oferecem o curso na cidade de São Paulo. Como foi exposto na primeira parte deste capítulo, do total de 48 IES analisadas, 43 delas mencionavam como um dos objetivos centrais do curso a formação para a docência no Ensino Fundamental e 41 para a Educação Infantil.

Por outro lado, embora notemos tal congruência quando comparadas as informações dos diferentes atores, no caso, coordenadores, professores e alunos, é possível identificar alguns conflitos sobre as destinações e finalidades do curso em questão.

Primeiramente, destacamos que, embora a docência seja considerada como eixo central da formação, a análise das apresentações sobre os cursos publicados nas páginas eletrônicas das IES já indica um entendimento de que o curso deveria formar os estudantes também para atuação em outras funções consideradas não-docentes. Isso se evidencia, por exemplo, ao notarmos que, das 48 IES, 42 anunciavam que a formação ofertada pelo curso possibilitaria aos alunos o exercício de atividades relacionadas à gestão escolar e 29 aos espaços não-escolares.

Em oposição a esta perspectiva de formação que contempla tanto a docência quanto as demais atividades não-docentes, verificamos que algumas IES registravam uma opção clara pela formação centrada na docência, transferindo a responsabilidade do preparo para o exercício de funções de gestão escolar, recursos humanos, orientação educacional, supervisão escolar e de professores especializados (educação inclusiva e educação de jovens e adultos, por exemplo) para os cursos de pós-graduação, assim como permitem as novas DCNs de 2006.

Ao serem questionados sobre as finalidades do curso de Pedagogia, dois dos coordenadores entrevistados fazem as seguintes afirmações:

Tem muitas escolas que não estão fazendo nem um, nem outro. Eu acho assim, a gente fez uma opção que é formar o professor, eu não formo o supervisor pedagógico, o gestor, nada. Eu dou pinceladas de gestão pra eles, porque eles têm a parte legal, tem a parte de funcionamento da escola, eu dou pinceladas, mas eu faço a minha opção. (Márcia).

(...) Em cada disciplina você tem uma atividade específica. Nós temos aqui a nossa didática geral e em cada componente curricular tem sua didática específica, ela forma um docente, mas isso não quer dizer que a gente esqueça que este pedagogo também pode ser um gestor, ele pode trabalhar na empresa, ele pode trabalhar no hospital, ele pode trabalhar nos espaços não-formais, claro que essas outras dimensões da profissão, a gente faz somente uma breve exposição, porque a carga horária do curso tem que se concentrar, obviamente, na formação do docente. (Lurdes)

A partir do exposto, fica evidente a opção adotada por alguns cursos em focar na formação dos seus alunos para a docência. Entretanto, as soluções para isso são diversas, podendo-se optar por proporcionar um conhecimento superficial e complementar dos conhecimentos específicos necessários às atividades consideradas não docentes ou até mesmo a escolha pela sua supressão no currículo dos cursos de Pedagogia.

Ainda em relação à formação para a docência, cabe destacar também que alguns depoimentos de coordenadores e professores revelaram uma distinção entre “educador” e “professor”. Mencionavam que o curso de Pedagogia do passado tinha como objetivo a formação do “educador”, enquanto que o curso atual prepara os alunos para serem professores. Nessa perspectiva, ser educador “era muito mais do que ser professor” (Lurdes).

Segundo alguns dos depoimentos, os conhecimentos relativos ao magistério já tinham sido de alguma forma apropriados pelos alunos, uma vez que os discentes vinham de uma formação prévia obtida no Curso Normal – secundário. Por conta disso, o curso de Pedagogia tinha um papel direcionado às questões mais amplas do campo da educação e, de acordo com Argenor, os cursos de Pedagogia estavam voltados à formação específica do cientista da educação, do gestor e não do professor.

Tal perspectiva da formação do educador no curso de Pedagogia parece ter sido a opção minoritária que perdurou até pouco tempo em algumas instituições, como é o caso de uma das participantes desta pesquisa. Um dos coordenadores de curso afirmou que, para as turmas de alunos que ingressaram até 2009, era oferecida uma formação mais abrangente, incluindo conhecimentos específicos de gestão, de gerência escolar, por exemplo. No entanto, com a visita de avaliadores do MEC, foi necessária, já em 2010, a alteração do currículo do curso, pois, na avaliação dos representantes do MEC, havia grande quantidade de carga horária para gestão e orientação educacional e pouca para as metodologias de ensino.

Embora tenha relatado a mudança da matriz curricular do curso e do foco de formação a partir das orientações dos avaliadores, a coordenadora, ao se posicionar sobre as alterações, apresenta os argumentos em defesa da antiga orientação e ao mesmo tempo questiona a formação pretendida pelo próprio MEC.

Era uma outra opção de formação muito boa. Porque eu acredito assim, se o aluno tem uma base teórica fundamentada, a prática ele constrói no dia-a-dia. Você não tem como ensinar uma prática... faça isso, faça aquilo com seu aluno...você dá os caminhos, se o aluno consegue entender aquela teoria ele vai ter uma prática fundamentada e vai saber se virar ali no dia-a-dia, agora você ensinar o que fazer... é meio complicado. Não sei que característica terá esse aluno que sairá daqui há 3 anos, né? (Lídia)

A partir dessas considerações, elencamos as principais congruências e conflitos a respeito das finalidades formativas do curso de Pedagogia identificados por meio do *contexto da prática*. Tais aspectos nos apontam possíveis identificações sobre o curso, tanto no que se refere àquelas atribuídas pelos coordenadores e professores quanto àquelas reclamadas pelos discentes, em tal contexto. Em suma, podemos declarar que

- há certa convergência entre os coordenadores, professores e alunos sobre a destinação do curso de Pedagogia na formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil;
- as atribuições da formação do pedagogo para o exercício das funções denominadas aqui de não-docentes são, de modo geral, ou apresentadas de forma superficial nos currículos dos cursos ou até mesmo suprimidas;
- existe uma diferenciação, por parte dos coordenadores e professores, do que eles chamam de formação do professor e da formação do educador nos cursos de Pedagogia;
- foi relatada a tentativa, por parte da coordenação de curso, da proposição de cursos de Pedagogia voltados ao modelo menos centrado na docência e mais nos conhecimentos de gestão e orientação educacional;
- há uma atuação de agentes oficiais, no caso, os avaliadores de curso, para o entendimento de que os cursos de Pedagogia devem priorizar a formação para a docência.

Perfil dos alunos dos cursos de Pedagogia no contexto da prática: tensões e congruências

Para a maioria dos coordenadores e professores entrevistados, os seus alunos, de modo geral, são oriundos das classes menos favorecidas da sociedade.

Tal constatação é reforçada pelos próprios alunos, quando observamos os relatos escritos analisados nesta pesquisa em que declararam ser de “origem humilde”.

Ainda sobre os alunos, as informações obtidas por meio das respostas dos alunos participantes do ENADE 2005 de Pedagogia reforçam tal percepção, uma vez que cerca de ¼ deles vêm de famílias com rendimento mensal de até três salários mínimos e outros 58%, entre três e dez salários mínimos (Tabela 9). Outra informação importante sobre a condição socioeconômica dos alunos de Pedagogia diz respeito ao fato de que mais de 80% dos discentes de Pedagogia da cidade de São Paulo trabalhavam, sendo que mais de 1/3 do total declarou contribuir com o sustento da família (Tabela 10).

Outro aspecto de convergência de opiniões diz respeito às deficiências de leitura e escrita dos alunos. Podemos notar que essa é uma queixa recorrente na fala dos coordenadores e professores entrevistados ao discorrerem sobre seus alunos. Tais dificuldades educacionais também foram relatadas pelos alunos nas dissertações analisadas, sendo que alguns deles relacionaram tais problemas com o longo tempo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso na Educação Superior, ou as escassas oportunidades educacionais que tiveram no decorrer da Educação Básica.

Podemos ainda acrescentar outras duas informações que podem corroborar o exposto. A primeira refere-se ao fato de que mais de 70% dos respondentes do questionário aplicado no ENADE 2005 frequentaram todo o Ensino Médio em escola pública (Tabela 14). A segunda está relacionada ao baixo nível de formação educacional alcançada pelos pais e mães destes alunos, sendo que a grande maioria (cerca de 70%) deles concluiu no máximo o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série (Tabelas 12 e 13).

No entanto, além das congruências entre as falas dos coordenadores, dos professores e dos alunos dos cursos de Pedagogia, identificamos também tensões, sobretudo relacionadas a aspectos como a motivação para a realização do curso.

Quanto às razões para a escolha do curso de Pedagogia pelos alunos, destacamos que certos agentes institucionais entrevistados (coordenadores e professores) indicaram motivos pouco solenes, entre eles, o fato de ser um curso fácil, barato e de curta duração. Por outro lado, quando se solicitou aos alunos

relatar sobre as suas próprias motivações para a escolha do curso, as razões apontadas foram muito diversas das atribuídas aos alunos de hoje, uma vez que destacaram, dentre outras, a possibilidade de ascensão na carreira e o aprofundamento dos seus conhecimentos.

Diferentemente do relato de alguns coordenadores e professores, verificamos que os alunos, por meio das dissertações analisadas, indicaram que, apesar de suas dificuldades educacionais e socioeconômicas, buscam o curso de Pedagogia por várias razões. A “expectativa de vencer na vida” foi frequentemente mencionada pelos alunos, seguida também do relato de que a conclusão de um curso de graduação é um sonho não só seu mas de toda a família.

Apesar de alguns coordenadores e professores ressaltarem os motivos mencionados anteriormente, observamos também depoimentos na direção contrária. A seguir, apresentamos alguns depoimentos de agentes institucionais que destacaram exemplos de situações de alunos que, apesar de todas as dificuldades encontradas, procuram o curso para a melhoria de suas condições socioeconômicas e culturais.

Nós tivemos uma aluna que era empregada doméstica, só na metade do curso ela revelou que era empregada doméstica; extremamente inteligente, mudou a vida dessa menina. (...) Outro caso, é uma senhora que era merendeira na escola, prestou o concurso, ela não havia concluído o curso de Pedagogia, teve concurso pra professor, ela prestou o concurso e passou. Ela teve um problema grande na escola, algumas professoras que não eram efetivas, não passaram. E ela que era merendeira, todo mundo falava que besteira, porque você vai prestar, você está ainda na faculdade. Ela passou no concurso e não havia concluído o curso. Então é um baita salto, não tenha a menor duvida. Hoje, trabalha com pesquisa, ah a condição de trabalho do professor de escola pública é precária, ganha pouco; melhorou muito de um tempo pra cá, mas ainda é precária, mas pra algumas pessoas é um grande pulo em termos de ascensão social. (Renata)

(...) tem que reconhecer são a maioria alunos esforçados, são alunas interessadas, elas têm um orgulho imenso de estar fazendo o curso, pra maioria elas vão ser as primeiras a ter um curso superior na família, ser professora é um status no contexto onde vivem e a maioria delas exerce um esforço, um empenho, uma vontade de ser boa professora. (...) Então esse público, a gente tem que enaltecer, o que essas meninas fazem, vou ser honesta, aqui em SP não sei se eu faria...dormir tão pouco, se locomover...elas tomam duas ou três conduções pra vir pra faculdade, duas ou três conduções pra voltar pra casa. (Sofia)

Em suma, podemos afirmar, em relação ao perfil dos alunos dos cursos de Pedagogia, que

- uma convergência quanto ao perfil socioeconômico dos alunos que cursam atualmente a Licenciatura em Pedagogia, segundo as impressões dos coordenadores, professores e alunos;
- á convergência sobre as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes quando comparados os depoimentos dos coordenadores e professores com as informações obtidas dos alunos, por meio das dissertações analisadas;
- ocorre certa diferenciação entre as impressões dos coordenadores e professores de curso quando comparadas aos relatos dos estudantes no que diz respeito às motivações para a escolha do curso;
- embora haja certa convergência a respeito das dificuldades educacionais prévias dos alunos por parte tanto dos agentes educacionais quanto dos próprios discentes, verificamos que, enquanto para os primeiros tais obstáculos muitas vezes são indicados como possíveis “justificativas” para a precária formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, para os estudantes estes problemas são compreendidos como mais uma situação difícil a ser superada e que valoriza ainda mais sua ambição pela formação em nível superior.

CAPÍTULO IV

***Identities atribuídas e reivindicadas à formação em
Pedagogia: novas configurações identitárias propostas
aos cursos e aos seus alunos***

Capítulo IV – Identidades atribuídas e reivindicadas à formação em Pedagogia: novas configurações identitárias propostas aos cursos e aos seus alunos

Este capítulo está subdividido em duas partes. Na primeira, discutiremos sobre os conflitos e congruências observados entre os aspectos inerentes aos *contextos da produção de texto* e ao *contexto da prática*. Para tanto, por meio dos três eixos de análise propostos, serão identificadas e examinadas as identidades requeridas à formação em Licenciatura em Pedagogia no *contexto da produção de texto* e sua relação com aquelas identidades atribuídas pelos coordenadores, professores e alunos e reivindicadas por eles, estando estas últimas no âmbito do *contexto da prática*.

No segundo momento, apresentaremos, a partir das diferentes análises feitas nesta pesquisa, três configurações identitárias reveladas nos cursos de Pedagogia a partir tanto da análise dos documentos oficiais legais quanto dos depoimentos de alunos, professores e coordenadores e dos registros disponíveis nas páginas eletrônicas das IES a respeito dos cursos em questão.

1. Tensões e congruências entre as informações identificadas no *contexto da produção de texto* e no *contexto da prática*

Esta parte do capítulo discute os conflitos e congruências identificadas a partir da intersecção entre aspectos inerentes ao *contexto da produção de texto* e ao *contexto da prática*, empregando-se dos eixos de análise: “Finalidades formativas do curso”, “Perfil dos Alunos” e “Condições objetivas para a formação dos estudantes de Pedagogia”.

1.1. Finalidades formativas dos cursos de Pedagogia

O exame das DCNs de Pedagogia (2006), quando comparadas às demais orientações legais desde seu surgimento em 1939 no Brasil, indica que o curso atualmente possui destinação ainda mais ampliada, pois considera atualmente, como campo de atuação, a licenciatura em Educação Infantil, a do Ensino Fundamental, do Ensino Médio – modalidade Normal, a Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e ainda outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos¹⁸.

Embora seja importante lembrar que as destinações do curso de Pedagogia, de alguma forma, estão também presentes em outros cursos de graduação e pós-graduação, podemos afirmar que o curso, a partir da segunda metade da década de 2000, torna-se o principal responsável pela formação de um grande contingente de profissionais no campo educacional, sobretudo para o magistério nas etapas iniciais de escolarização (0 a 10 anos).

A redução drástica da modalidade Normal de Ensino Médio verificada desde a última década de 1990 deu relevância ainda maior à formação oferecida nos cursos de Pedagogia, pois, de certa forma, ocorreu uma transferência de determinada formação/experiência profissional antes oferecida no Normal – Ensino Médio ao curso de Pedagogia. Além disso, os cursos Normais Superiores, cuja destinação corresponde especificamente à formação de professores para os anos iniciais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, apresentam, desde 2006, uma diminuição elevada no número de cursos em todo o Brasil¹⁹.

Acompanhada dessa extensão das suas finalidades formativas, os cursos de Pedagogia passaram por transformações quanto à sua organização curricular. Em 1939, partiu-se de um currículo único ou pleno; em 1962, foi estabelecido um currículo mínimo; em 1969, tal organização estava subordinada às habilitações profissionais, prescritas em parecer do CFE. Considerado como marco das atuais orientações legais para o curso de Pedagogia, o estabelecimento das DCNs /2006 ampliou ainda mais as destinações e responsabilidades formativas do curso,

¹⁸ Artigo 4º das DCNs do curso de Pedagogia, Licenciatura de 2006.

¹⁹ Pelos dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Superior, na página eletrônica do INEP, os cursos Normais Superiores somavam 115 em 2001, passando para 798 em 2006, reduzindo-se para 528 em 2007 e em 2009 ele encontrava-se muito próximo aos observados em 2001, com apenas 146 cursos.

optando-se por ensejar autonomia às IES para a estruturação de seus cursos. Ao invés da prescrição de um currículo pleno ou mínimo ao curso, as novas diretrizes definiram três núcleos formativos, sendo eles o núcleo básico, o núcleo de aprofundamento e diversidade de estudos e outro núcleo de estudos integrados.

Em cada um desses núcleos, está presente um conjunto de aspectos que descreve a formação inicial necessária ao exercício das diferentes atividades anunciadas pelo artigo 4º do documento mencionado.

Porém, essa extensão das finalidades formativas do curso de Pedagogia não é observada no Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Avaliação de Curso de Pedagogia editado pelo MEC em agosto de 2010. Apesar de admitir a formação ampliada do pedagogo, destacou como prioritária na Pedagogia a formação para o magistério da Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, demovendo a um aspecto complementar a preparação para pesquisa na área educacional, a gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A partir das análises feitas, considerando as diferentes fontes de informação disponíveis nesta pesquisa, podemos afirmar que a docência, desde seu surgimento, constituiu-se como elemento central da formação dos cursos de Pedagogia.

Ressaltamos que tal preparação distingue-se quanto ao lócus de atuação dos profissionais formados nos cursos de Pedagogia. Referimo-nos ao fato de que, até 1969, a atuação no magistério dos Pedagogos restringia-se às escolas secundárias, principalmente o Ensino Normal. No entanto, o parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação abriu a possibilidade legal de os formados exercerem o magistério também no ensino primário, desde que cumpridos certos requisitos curriculares.

Tal abertura para a atuação no ensino primário, segundo Tanuri (2000), foi o que fundamentou legalmente os movimentos de reformulação curricular dos cursos de Pedagogia dos anos de 1980 e 1990 a reivindicarem a formação para o magistério nos anos iniciais da educação básica. Além disso, assim como afirma Scheibe (2007), já na década de 1990 essa atribuição já se encontrava, de certa forma, consolidada na grande maioria dos cursos de graduação ofertados.

Cabe situar que o Curso de Pedagogia, na década de 1990, na maior parte das instituições, já adotara a atribuição de formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, paralelamente ao ordenamento legal que atribuía a este curso, a formação de professores para a Habilitação Específica de Magistério – HEM – e a formação dos especialistas em educação, compreendidos aí os diretores de escola, os orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (p. 45 e 46).

As análises realizadas mostraram que tal opção pela formação para o magistério nos primeiros níveis da educação básica constitui-se atualmente o foco central dos cursos de Pedagogia

No entanto, quanto às demais destinações do curso expressas nas novas DCNs de 2006, podemos observar algumas incertezas. Em relação à formação para as atividades denominadas neste trabalho de não-docentes, notamos que tal preparação foi divulgada pela grande maioria dos cursos, já que, das 48 instituições com material disponível sobre o curso via página eletrônica, 41 delas anunciavam, além da formação de docente, a preparação para a atuação na gestão e 29, para os espaços não-escolares, por exemplo (Tabela 05, capítulo III).

Mesmo sendo divulgado no material referido que os cursos destinavam-se também à formação para as atividades não-docentes, foi possível perceber, pela análise dos depoimentos obtidos de coordenadores e professores de curso, que a preparação anunciada é oferecida de forma muito tangencial e superficial ou até mesmo não é ofertada, como já problematizado no capítulo III e, de certa forma, ilustrado nos depoimentos a seguir.

No meu ponto de vista não dá pra você formar o supervisor, o gestor, o professor de 1ª a 4ª e educação infantil, eu acho que isso poderiam ser especializações. Depois que você faz o curso, você vai e faz a especialização, ou você forma bem o professor ou você não forma. Se você tem que formar o professor, você tem que formar bem.
(Márcia)

Se você olhar a estrutura curricular, ela tem várias disciplinas voltadas pro eixo da docência, até ela separa em eixos diferentes. O eixo da docência, ele acaba sendo contemplado, mas ele também se coloca essas outras questões, então tem disciplinas voltadas pra gestão, não só gestão, tem disciplinas chamadas educação em espaços não escolares, EJA, Pedagogia Organizacional, tem essas outras disciplinas. Apesar de ter uma base da docência, também assume essas outras discussões que acabam sendo pontuais, mas o curso assume (Sofia).

Como exemplo do exposto, apresentamos, como já descrito no capítulo III deste estudo, trecho do material de divulgação do curso de uma das Instituições de Educação Superior da cidade de São Paulo, indicando que a formação para o exercício das atividades denominadas de não-docentes seria ofertada em cursos de pós-graduação.

(...) O licenciado em Pedagogia poderá, por meio de cursos de pós-graduação e/ou especialização, exercer funções em gestão escolar, recursos humanos, orientação educacional, supervisão escolar, professor especializado na educação inclusiva de crianças / jovens com deficiências nas áreas mental, física e sensorial.” (IES, n. 8)

Essa opção pela organização do curso, com foco na formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental e que aborda, apenas de forma muito superficial, ou até mesmo suprime os conhecimentos a respeito das demais destinações do curso, está amparada legalmente, uma vez que o parágrafo 1º do artigo 14º das DCNs, ancorado no artigo 64 da LDB de 1996, destaca que a formação de profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional direcionados à educação pode ser oferecida em nível de pós-graduação.

Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. (Resolução CNE/CP n. 1 de 2006)

Além disso, apontamos que há certo direcionamento do próprio MEC para que os cursos concentrem seus esforços na formação para o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso fica evidente ao observarmos o novo Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de curso de Pedagogia aprovado em 2010, como também ao lermos trecho do relato de um dos depoimentos obtidos.

No ano passado passamos por uma vistoria do MEC, uma avaliação digamos assim, e acredito que a tendência hoje na visão do ministério é um curso voltado para o magistério. A gestão, a orientação, a supervisão de ensino seria, ou numa pós-graduação ou em cursos livres. Mas eu acredito que hoje o foco da Pedagogia é o magistério. Até por conta dessas determinações que nós vimos, nós sentimos aqui depois da visita do MEC. (Lídia)

Entretanto, a análise das entrevistas com professores e coordenadores revelou que, mesmo nos cursos que de alguma forma “restringiram” o foco na

formação para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, muitos são os problemas e os limites de formação oferecida.

A seguir, apresentamos alguns trechos dos depoimentos obtidos e que fundamentam tais constatações.

A gente sai da sala de aula assim, com aquela sensação de esvaziamento, uma sensação de que você não tá cumprindo bem o seu papel de formador, que você não tá promovendo uma reflexão da forma que você gostaria que fosse, ou tendo um retorno, parece que a gente tá sempre correndo, correndo, tá tudo muito pulverizado, tudo muito fragmentado no curso. (Sofia)

Não sei, na minha maneira de entender, você tendo uma formação muito aberta, você acaba formando pra tudo e acaba formando pra nada, tá certo? Eu vejo que o pedagogo é o pedagogo e o professor é o professor; exato que eles tenham uma inter relação muito grande, porém essa inter relação ela deveria ficar caracterizada na continuidade; você faria o curso de magistério, depois seguiria numa Pedagogia. (Argenor).

Os dois trechos destacados, apesar de terem sido utilizados para ilustrar a insatisfação ou a inadequação da formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, são de duas ordens. A primeira queixa apresentada indica um descontentamento com o próprio trabalho do professor do curso, pois o entrevistado acaba questionando seu papel na formação oferecida aos discentes e seu limite de atuação para a formação requerida. Por outro lado, o trecho seguinte manifestou suas dúvidas sobre a formação atribuída pelas DCNs/2006 do curso de Pedagogia, assinalando problemas e entraves de ordem estrutural, com críticas sobre as políticas públicas dirigidas ao curso, primeiro pela redução do curso à docência, perspectiva que considera pedagogo e professor como sinônimos, e segundo, pela quase extinção da formação de professores no magistério – Ensino Médio.

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que houve convergência das opiniões quando discutida a formação ofertada, sendo ela a ocorrência no curso de uma pulverização ou fragmentação do seu currículo, no intuito da adequação dos cursos às destinações requeridas pelos documentos oficiais atuais.

Tal pulverização da formação ofertada pelos cursos de Pedagogia se deve, em parte, à decisão das IES pela organização de currículos enxutos e com carga horária igual ou muito próxima à mínima estabelecida nas DCNs, e pela inclusão, de forma superficial, dos conhecimentos necessários à preparação para as demais

atividades atribuídas aos Pedagogos, embora se tenha como prioridade a formação do professor.

Além da fragmentação da organização curricular dos cursos de Pedagogia, podemos ainda identificar alguns outros problemas revelados por meio dos depoimentos de seus coordenadores e professores. Foi solicitado aos entrevistados que fizessem uma comparação entre o curso de Pedagogia feito por eles (curso no passado) e os cursos atualmente oferecidos aos estudantes (presente), o que estimulou ainda mais os depoentes a se manifestarem sobre a temática da formação ofertada nos cursos de Pedagogia nos dias atuais.

As comparações feitas pelos diferentes agentes institucionais entrevistados apontaram que existe uma clara tentativa de diferenciação entre o curso feito no passado e o curso atual, como já anunciado no capítulo III²⁰. Entre as diferenças mais importantes, consideramos a noção de que os cursos (do passado) feitos pelos coordenadores e professores tinham uma formação com ênfase nos fundamentos das diversas áreas de conhecimento como a Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e Biologia. Além disso, esses cursos tinham o foco na formação de especialistas, com pouca ou nenhuma ênfase nas disciplinas de metodologias e práticas de ensino. Por fim, apontou-se duração do curso de 4 anos como uma característica importante do curso feito por eles.

Por outro lado, alguns coordenadores e professores, ao discorrerem sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados atualmente, ressaltaram certa similaridade da formação do curso com o magistério – Ensino Médio, uma vez que seu foco passa a ser predominantemente o exercício do magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais.

Considerando as análises feitas a respeito das finalidades formativas dos cursos de Pedagogia desde seu surgimento em 1939 e, sobretudo, das destinações propostas nas novas DCNs para o curso, entendemos que, embora a princípio possamos considerar que as Instituições de Educação Superior que oferecem cursos de Pedagogia tenham resolvido de certa forma os conflitos relacionados à destinação do curso, uma vez que notamos um movimento predominante em direção à formação de docentes para os níveis iniciais da Educação Básica (na

²⁰ Ver Quadro 7 do capítulo III.

Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais), torna-se necessária a retomada da discussão iniciada no capítulo III, em que destacamos a diferenciação feita por grande parte dos coordenadores de curso entrevistados a respeito da formação do “professor” e do “educador” e que podem nos apresentar indícios importantes quanto às indefinições da formação ofertada.

Ao opinarem sobre as diferenças entre os cursos de Pedagogia oferecidos atualmente e os do passado, observamos uma crítica recorrente dos coordenadores e professores à formação ofertada na presente data, pois eles consideram que a Pedagogia deixou de formar o “Educador”, o “Cientista da Educação”, substituindo-os por uma preparação exclusiva de “Professor”. A seguir, apresentamos alguns trechos dos depoimentos que denotam tal afirmação:

Quando você fazia o magistério você era professor, naquela época, fazer um curso de Pedagogia, você queria pensar a educação, você vislumbrava questões mais amplas. (...) Você ser um educador é muito mais do que ser um professor, né? (Lurdes)

Era uma formação mais técnica, como diz o artigo 64 da LDB. Você formava o planejador de ensino, ou o administrador escolar, ou o supervisor ou orientador, ou inspetor. Então era essa formação técnica que te dava a oportunidade (Argenor).

Quando eu me formei, ser pedagogo era muito mais ser orientador educacional, supervisor, quer dizer, aquela pessoa, o especialista que vai tocar a escola, então o gestor escolar, o supervisor. Então eu fui formada pra trabalhar na orientação dos professores ou no atendimento dos alunos, era uma outra corrente, era uma outra corrente de pensamento, porque o professor era formado no magistério, né? Então a Pedagogia era um outro patamar, era uma patamar de formar o especialista da educação. (Márcia)

As afirmações expostas apontam uma diferenciação da opção de formação oferecida hoje nos cursos de Pedagogia quando comparada àquela ofertada anteriormente. Tal distinção anunciada nos depoimentos pode ser compreendida a partir da análise feita por Franco, Libâneo e Pimenta (2007) na qual discutem que as novas DCNs trouxeram mais problemas do que soluções ao curso de Pedagogia, uma vez que acabaram por reduzir o curso de Pedagogia à formação de professores, sem, no entanto, apresentar recomendações específicas para tal objetivo. Segundo os autores, as DCNs definiram o “termo principal pelo secundário, ou seja, a docência, um conceito subordinado à Pedagogia é identificado como sendo a própria Pedagogia” (p. 91). Em oposição a esta definição, os autores

chamam a atenção para o fato de que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (p. 75).

Com isso, o que podemos sinalizar sobre as finalidades dos cursos de Pedagogia, após o estabelecimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, é que a formação oferecida pela grande maioria dos cursos de Pedagogia está orientada à preparação de docentes para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o que está prescrito no Instrumento de Reconhecimento de Curso de Pedagogia. No entanto, a formação para as demais destinações do curso, conforme estabelecido no artigo 4º das DCNs, é pouco abordada nos cursos ou até mesmo negligenciada, embora autorizada pelo próprio documento. Devido a isso, a formação ofertada hoje aos alunos de Pedagogia foi considerada pelo conjunto de coordenadores e professores entrevistados mais próxima da preparação do “professor” e menos da formação do “educador”.

Em suma, podemos indicar, em relação aos conflitos e convergências gerados na intersecção entre *o contexto da produção de texto* e *do contexto da prática*, que:

- há um entendimento “comum” entre os diferentes documentos legais que orientam os cursos, os depoimentos dos coordenadores e professores de curso e também dos alunos a respeito da centralidade da formação para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- esse entendimento também foi verificado no próprio Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Pedagogia e reforçado pelas orientações dadas pelos avaliadores representantes do MEC em visita realizada em uma das instituições pesquisadas;
- mesmo que esteja prevista nas DCNs do curso a formação para as atividades não diretamente relacionadas ao magistério, a grande maioria dos cursos direcionam seus currículos para a preparação de seus alunos para a docência, suprimindo ou incluindo de forma muito superficial os demais saberes relacionados ao exercício das atividades não-docentes, conforme exposto nas próprias DCNs do curso;

- como uma das consequências pelo direcionamento do curso à formação de docentes para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, destacamos a redução do curso à preparação do “professor” e não do “educador” ou do “cientista da educação”, assim como denominado por alguns dos coordenadores e professores de curso entrevistados.

1.2. Perfil dos alunos e dos egressos dos cursos de Pedagogia

Nesta parte do texto, apresentamos alguns conflitos e convergências entre o perfil dos alunos requeridos nos documentos oficiais legais do curso e aqueles atribuídos pelos coordenadores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia e reivindicados por eles, de modo a fornecer informações relevantes que versam sobre a constituição das possíveis identidades dos cursos de Pedagogia e dos seus alunos.

Nas novas DCNs para o curso em questão, logo no artigo 2º há uma definição do campo de atuação dos formandos em Pedagogia. Como é possível verificar a seguir, as diretrizes estabelecem um conjunto amplo de finalidades para o curso, que vai da docência nos níveis básicos ao Ensino Profissional, como também a outros serviços que necessitam de conhecimentos pedagógicos tanto em ambientes escolares como não-escolares.

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

No artigo seguinte (Artigo 3º), há uma definição daquilo que deveria ser contemplado na formação dos discentes. Embora, como pode ser observado a seguir, tal artigo já anuncie que a formação oferecida deve ser solidificada por meio do exercício profissional, ele presume que os estudantes de Pedagogia sejam capazes de trabalhar com um amplo repertório de conhecimentos teóricos e práticos a serem apropriados pelos alunos. De acordo com o artigo 3º,

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será

proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Além disso, como já apresentado nesta pesquisa, no artigo 5º são expostas 16 “aptidões que os egressos devem possuir, podendo ser agrupadas nas seguintes categorias: docência, gestão, pesquisa, educação não-escolar, avaliação e compromisso ético e político” (Quadro 5).

A análise sobre as diferentes características requeridas aos egressos dos cursos de Pedagogia por meio das DNCs permite-nos afirmar que foi prescrita aos estudantes a formação de um amplo conjunto de aptidões, sendo ela constituída por uma “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos”. Podemos constatar que, ao mesmo tempo em que as diretrizes assumem a complexidade da tarefa de formação requerida, supõe-se, ou melhor, esperar-se-ia que os discentes tivessem uma formação prévia na educação básica que propiciasse condições mínimas necessárias para o melhor proveito da formação oferecida pelos cursos.

No entanto, ao analisarmos os relatos dos coordenadores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia pesquisados, podemos verificar inúmeras fragilidades dos alunos em relação à sua formação na educação básica, além de a maioria pertencer às famílias de classes menos favorecidas da sociedade, como já descrito no capítulo III da presente pesquisa.

Quanto ao perfil dos alunos que frequentam atualmente os cursos de Pedagogia, ficou evidente, pelas impressões dos entrevistados, como também pelos dados dos questionários do ENADE 2005, que a maioria dos discentes trabalha, estuda no período noturno, realizou todo o Ensino Médio em escolas públicas e são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo.

Outra informação importante refere-se aos motivos enumerados pelos coordenadores e professores entrevistados quanto à escolha do curso em questão pelos alunos atualmente. Foram registrados alguns relatos que apontam a opção por motivos poucos solenes, dentre eles por ser um curso barato, fácil e de curta duração. No entanto, ao observar as respostas dos alunos de Pedagogia da cidade de São Paulo que responderam ao questionário socioeconômico e cultural do ENADE 2005, percebe-se que quase 2/3 afirmaram que a escolha deveu-se à intenção de ser professor.

Além disso, a partir da análise dos registros dos alunos, podemos afirmar que a realização do curso de Pedagogia é valorizada por ele e por sua família. Tal valorização está relacionada, de certa forma, às possibilidades de ascensão não somente econômica, mas também cultural e social, uma vez que a atuação como docente torna-se uma oportunidade de trabalho suscitada dentro das suas expectativas sociais, além de configurar-se, para muitos, como o primeiro da família a alcançar o Ensino Superior.

Diante disso, temos como hipótese que tais características dos discentes não foram consideradas no momento de construção das DCNs do curso. Por conta disso, apresentamos a seguir dois aspectos diretamente relacionados à indicação mencionada.

Primeiramente, destacamos, pelos depoimentos obtidos de coordenadores e professores, que atualmente há mudanças importantes do perfil dos estudantes que procuram os cursos em questão. Uma delas refere-se à constatação das deficiências na formação prévia dos alunos. Apesar de observarmos nesta pesquisa que os coordenadores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia assumem que tal lacuna na formação dos discentes é recorrente e que muitos cursos optam pela disponibilização de disciplinas de suplência para a superação das dificuldades anunciadas, não verificamos nenhuma menção sobre estas questões nas DNCs, muito menos na parte voltada às orientações de organização curricular. Deste modo, o documento mencionado parece desconsiderar o contexto vivenciado na formação da grande maioria dos pedagogos.

A segunda mudança está relacionada ao fato de que nos dias atuais a grande parte dos discentes não possui a formação de magistério (segundo grau / Ensino Médio). Tal alteração no perfil dos egressos foi considerada, por muitos

entrevistados, como uma dificuldade adicional para a formação satisfatória dos estudantes. A seguir, alguns depoimentos que ilustram o exposto.

[antigamente] 95% já tinham feito magistério e estavam trabalhando na escola. Eu percebo hoje como professora do curso de Pedagogia, que esse perfil mudou radicalmente. Quando você pergunta, uma minoria fez magistério, tá trabalhando e uma maioria tá iniciando, ou nem trabalhava ainda, não teve oportunidade de trabalhar na área. Quando eu fiz não, eu e minhas colegas, boa parte de nós tínhamos feito magistério e estávamos atuando em escolas, a maioria como professora mesmo, a gente já estava inserida no contexto de escola. (Sofia)

Acho que quando nós tínhamos dois momentos: um de Magistério, então já tinha uma prática, já estava atuando em sala de aula, ele fazia o Magistério, ele ia pro Magistério já com uma experiência de sala de aula, coisa que acho agora a gente não tem. O curso é um curso teórico, por mais estágio que se faça, ele é um curso teórico, essa é uma preocupação mesmo. Atualmente nessa turma, na turma de 25 alunos, dois ou três tem experiência de sala de aula. Aí você pergunta quantos vão sair daqui com a experiência dentro da sala de aula, eu te digo que talvez, no máximo 5. Então é muito pouco. (Conceição)

Eu digo assim, você tinha um perfil interessante de pessoas que tanto que, na minha sala, quase 90% nós já vínhamos do Magistério. Você já tinha uma vivência e, como eu falei, você tem a vantagem de qualificar um trabalho. Hoje, os alunos entram, nunca botou o pé numa sala de aula e acha que vem fazer o curso de Pedagogia, porque gosta de trabalhar com criança. Infelizmente é isso que a gente ouve. (Lurdes)

Os trechos de depoimentos transcritos revelam que a alteração do perfil dos alunos ingressantes, de algum modo, repercute na formação oferecida, principalmente por não possuírem vivência prévia no magistério. Baseando-nos nessa constatação, entendemos que, embora haja nas DCNs (artigo 8º, item IV) as orientações para a realização dos estágios supervisionados de modo a garantir experiência de exercício profissional tanto em ambientes escolares como em não-escolares, o problema descrito da inexperiência dos alunos no magistério indicada pelos coordenadores e professores não foi resolvido.

Podemos indicar que uma das razões para que os cursos de Pedagogia apresentem dificuldades para a organização dos estágios supervisionados é o fato de que a grande maioria dos estudantes matriculados na cidade de São Paulo

realiza o curso no período noturno²¹. Segundo os dados do questionário aplicado aos alunos que participaram do ENADE 2005, 75% dos discentes declararam realizar o curso no período da noite e 82,2% já exerciam alguma atividade remunerada no decorrer do curso (Tabelas 20 e 11, respectivamente). Destacamos ainda que, dentre aqueles que afirmaram exercer alguma atividade profissional, cerca de 53% trabalha em tempo integral, ou seja, 40 horas ou mais.

Essa situação dos estudantes parece ser um problema de difícil solução, uma vez que muitos não dispõem de tempo suficiente para a realização adequada dos estágios supervisionados. Alternativas para isso são reveladas, porém aparentemente pouco satisfatórias, como o caso de reservar as férias do trabalho para a feitura dos estágios, ou ainda a sua realização em horários fragmentados, como no caso de alunos que solicitam de seus empregadores permissão para cumprirem horários de trabalho diferenciados para assim poderem, concomitantemente, desenvolver os estágios. De acordo com relatos de coordenadores de curso, há casos de discentes que fazem estágios no período das 7:30 às 9:30h na escola, pois às 10h já necessitam assumir seus postos de trabalho.

Ainda em relação aos estágios, outro problema anunciado a respeito de sua organização foi apresentado em estudo realizado por Gatti e Nunes (2009), tornando-o uma questão ainda mais complexa e de difícil resolução. Segundo as autoras:

O que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados, é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. (p. 21)

²¹ A questão da realização dos estágios supervisionados pelos alunos do noturno é mais preocupante nos cursos de Pedagogia quando comparados aos outros cursos de formação inicial de professores como de Matemática, Letras, Física, História e Geografia. Nesses últimos, existe a possibilidade do estágio no período noturno, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Já para os alunos de Pedagogia, os estágios supervisionados para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, devem ser feitos nos períodos diurno e vespertino, uma vez que, no período noturno, não são oferecidos tais níveis de ensino.

Deste modo, a questão do cumprimento dos estágios supervisionados pelos alunos configura-se como um importante aspecto a ser discutido, uma vez que, embora seja delegado a ele um relevante papel para a formação dos alunos em Pedagogia, observamos dificuldades de naturezas diversas para a sua efetivação, desde aquelas derivadas da pouca disponibilidade ou indisponibilidade de tempo dos alunos para a sua realização, até mesmo, problemas mais estruturais relacionados à sua organização e inserção no próprio currículo dos cursos de Pedagogia.

Por fim, o cotejamento das análises a respeito do perfil dos alunos dos cursos de Pedagogia, observados na relação entre o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*, permite afirmar que, apesar de se admitir nas novas DCNs de 2006 a complexidade da formação a ser oferecida, não identificamos uma preocupação clara no documento oficial legal referido quanto ao perfil dos discentes que atualmente optam pelo curso, o que já foi descrito nesta pesquisa. Desta forma, identificamos elementos importantes a respeito da formação oferecida pelos cursos de Pedagogia e que revelam possíveis indicações sobre a constituição das identidades sociais dos cursos e dos alunos:

- embora seja admitido pelos agentes institucionais dos cursos de Pedagogia (coordenadores e professores) o interesse por uma formação que atenda às expectativas requeridas nas DCNs no que diz respeito ao domínio da pluralidade teórica exigida, observamos que os alunos possuem inúmeras dificuldades relacionadas à formação educacional prévia, sendo que tais problemas parecem não ter sido considerados no momento da elaboração destas DCNs.
- Como forma alternativa para melhoria da formação oferecida aos estudantes, observamos a inclusão, nos currículos, de disciplinas de suplência (conhecimentos relativos à Educação Básica) em seus currículos, o que, de certa forma, limita ainda mais o tempo destinado à formação requerida nas DCNs.
- A maioria dos alunos que opta pelos cursos de Pedagogia atualmente não possui experiência docente e não tem formação em magistério (Ensino Médio), tornando-se, por isso, a consolidação das atividades práticas no curso ainda mais necessária.

- Os estágios supervisionados, espaços privilegiados para o exercício da prática profissional dos estudantes de Pedagogia, configuram-se como espaços insuficientes, uma vez que foram identificados obstáculos para a sua efetiva realização, tanto devido à falta de tempo disponível dos alunos quanto às suas dificuldades de organização no próprio currículo.

1.3. Condições objetivas para a formação dos estudantes de Pedagogia

Neste eixo de análise, propomos o exame das condições para a formação dos estudantes de Pedagogia partindo-se da discussão sobre alguns elementos referentes às conjunturas específicas de formação dos cursos ofertados pelas Instituições de Educação Superior e que versam, por exemplo, sobre a estrutura curricular dos cursos e a carga horária mínima exigida para o seu término. Com isso, pretendemos analisar, de modo comparado, aquilo que é expresso como as condições requeridas nos documentos oficiais legais e as condições vividas e experienciadas pelos alunos, professores e coordenadores de cursos de Pedagogia.

Quanto à carga horária mínima dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, observamos, pelo artigo 7º das novas DCNs, que, do total de 3.200 horas, 2.800 deveriam voltar-se às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na execução de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos. Outras 300 horas seriam destinadas ao Estágio Supervisionado com prioridade na Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. As 100 horas restantes estariam direcionadas às atividades teórico-práticas.

Como vimos anteriormente, de acordo com as informações disponibilizadas pelas páginas eletrônicas das IES, cerca de 65%, ou 30 delas, ofereciam cursos com tempo mínimo de conclusão de três anos e outros 28%, de três anos e meio. Esses dados, de alguma forma, parecem revelar que a opção por cursos com duração reduzida apresenta-se como uma escolha de grande parte dos cursos localizados na cidade de São Paulo.

Embora a grande maioria dos cursos tenha duração mínima entre três e três anos e meio, ao analisarmos os depoimentos dos coordenadores e professores dos

cursos de Pedagogia quanto à carga horária mínima, verificamos certa insatisfação. Tal descontentamento está relacionado à impossibilidade da organização de uma matriz curricular que obedeça às 3.200 horas e que compreenda, de modo adequado, a formação requerida nas próprias DCNs.

Isso fica evidente ao observamos o depoimento de um dos coordenadores ao ser questionado a respeito da diferença entre o curso de Pedagogia feito por ele e o curso atual.

Eu acho, minha maneira de pensar é assim: na época que eu fiz o curso era dada ênfase às disciplinas que são fundamentais, por exemplo, eu tinha na Pedagogia estrutura e funcionamento do ensino de primeiro e segundo graus, na época; você tinha um semestre de uma disciplina e outro semestre de outra disciplina, duas coisas que se completavam; você tinha uma carga de psicologia bastante intensa; eu, por exemplo, tive 6 semestres de psicologia da educação, de desenvolvimento, todo aquele movimento, você tinha currículos e programas, matérias mais técnicas. Hoje eu percebo que foram acrescentadas matérias que não resolvem o problema do estudante, porque elas têm uma carga horária muito pequena e uma diversidade muito grande de matérias. No meu curso de Pedagogia, por exemplo, você tinha metodologias gerais, você não tinha metodologia do estudo das ciências, da educação infantil e eu até, às vezes, me considero meio burro, porque a minha formação, no final das contas, me deu administração escolar: 4 anos pra sair administrador escolar. Hoje o curso foi reduzido pra 3 anos, embora as 3200 horas, você tem uma pulverização de disciplinas que acabam não servindo pra formação real do indivíduo e também não serve como uma cultura geral que ele depois possa ir buscar uma formação mais específica. (Argenor)

A partir do relato apresentado e das demais entrevistas realizadas, podemos identificar algumas das dificuldades de organização do curso, sendo elas de duas ordens. A primeira está relacionada à amplitude da formação requerida pelas DCNs. Embora tenhamos observado que a grande maioria dos cursos oferecidos na cidade de São Paulo, de uma forma ou de outra, esteja direcionada à formação de docentes para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, há uma preocupação de parte dos coordenadores em garantir que seus alunos tenham algumas disciplinas específicas para a formação voltada às atividades não-docentes.

Tal necessidade de abarcar, em sua matriz curricular, muitas vezes de forma improvisada, os conhecimentos relacionados à formação dos pedagogos para as atividades não docentes resulta em uma fragmentação dos conteúdos a serem abordados e, além disso, impossibilita, de acordo com os depoimentos dos agentes

institucionais entrevistados, uma formação aos estudantes que atenda de maneira adequada aquilo que é requerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Mas não pode esquecer que o curso hoje forma, não o Pedagogo, forma o professor, porque um curso de 3200 horas, não dá pra você fazer muita coisa não. (Lurdes)

O nosso curso é super diferente, são 3 anos e meio, quando a grande maioria das privadas, está com 3 anos. Não coloco esse curso em 3 anos, é enrolação, é uma questão física, mais horas do que cabe no tempo físico de 3 anos. (Renata)

Hoje a gente tem que dar conta desses 8 anos em 3, pra formar esse aluno para diferentes experiências de trabalho. Na verdade, o dilema que a gente vive hoje é assim: a gente sabe que a gente não tá formando pra nada. A gente sabe que essa formação inicial tem sido com muitas lacunas, a gente vive no dilema de ajudar essas alunas a terem um progresso mesmo do ponto de vista de compreensão... as disciplinas voltadas pra docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, elas não são suficientes. O alfabetizador, a gente tá gerando um grande problema, a gente não tá formando o alfabetizador. Tem duas ou três disciplinas discutindo a questão da alfabetização, mas a formação do alfabetizador exige mais do que isso. Eu percebo que existe uma insatisfação, não só minha, mas dos colegas também... a gente fica se questionando que formação é essa. (Sofia)

A outra dificuldade identificada em relação à exigência de uma carga horária mínima de 3.200 horas refere-se à concorrência existente entre as diferentes Instituições de Educação Superior privadas em busca de alunos. Embora saibam que as 3.200 horas apenas se apresentam como carga horária mínima, podendo ser estendidas de acordo com os interesses das próprias instituições formadoras, alguns coordenadores declararam dificuldades para a proposição de cursos com maior duração devido às questões relativas à concorrência com as demais IES. Seguem alguns depoimentos que ilustram tal afirmação.

Se você abrir uma instituição particular e colocar um curso de Pedagogia em 4 anos, você vai morrer de fome que é a concorrência do mercado. (Argenor)

A carga horária é muito pequena e você não pode estender o teu curso, porque tem o mercado. (Lurdes)

Na verdade a gente condensou em 3 anos, mas nosso curso tem aula de sábado, porque não deu pra fazer em 3 anos sem ter aula de sábado, nisso a gente tá perdendo aluno, porque tem as faculdades aí que estão formando em 3 anos sem a aula de sábado e tem que

cumprir 3200, contando com o estágio e tudo e não dá pra cumprir.
(Márcia)

Um efeito importante identificado sobre a organização curricular dos cursos de Pedagogia após as DCNs de 2006, sobretudo com o estabelecimento da carga horária mínima de 3.200 horas, refere-se às opções curriculares propostas pelas Instituições de Educação Superior pesquisadas. A partir dos relatos dos entrevistados, observamos uma tendência curricular predominante que corresponde ao predomínio de disciplinas de metodologias e práticas de ensino e a redução ampla das disciplinas voltadas aos fundamentos da educação (Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, etc).

Embora, no relatório do Parecer CNE/CP 5/2005 sobre as DCNs do curso de Pedagogia, esteja indicado que os cursos devam oferecer aos alunos formação para o “exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (p. 10), o que parece ocorrer, no interior dos cursos de Pedagogia das instituições privadas localizadas na cidade de São Paulo, é um movimento de delimitação do curso à formação para a docência para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a privilegiar a formação prática em detrimento dos conhecimentos que a fundamentam.

Por meio de alguns depoimentos dos coordenadores e professores a respeito das delimitações dos cursos de Pedagogia, verificamos críticas sobre a diminuição das disciplinas de fundamentos teóricos da educação, sobretudo devido à carga horária mínima instituída aos cursos atualmente. Cabe ressaltar que tais críticas relacionam-se essencialmente à impossibilidade de um adequado equilíbrio na organização curricular que contemple tanto os fundamentos quanto as práticas.

Neste sentido, não parece haver questionamentos quanto à inclusão de disciplinas específicas de metodologias e ou práticas de ensino na matriz curricular dos cursos; no entanto, foram apresentados questionamentos sobre os resultados desta nova organização, derivada, sobretudo, das novas orientações estabelecidas pelas DCNs do curso.

A seguir, apresentamos trecho de um depoimento que revela tal preocupação.

Hoje eu acredito que um curso mais voltado para as questões mais práticas do dia-a-dia da sala de aula, fica interessante. Isso nós pagamos um preço, porque abrimos mão dessas disciplinas que são de base que seria a sociologia, filosofia, as didáticas. Em detrimento disso, acabamos colocando as práticas. O ideal seria que pudéssemos ter as duas coisas: tanto os fundamentos, a parte de base de formação mesmo do educador, quanto as questões práticas, se pudesse juntar. Pela duração do curso, que a maior parte hoje são 3 anos, 6 semestres, fica complicado colocar todo esse currículo, mas eu acho que o ideal seria que a gente pudesse juntar a prática com os fundamentos que considero as bases de formação do educador: história, filosofia, sociologia. (...)

(...) Mas não tem como você ensinar, se você tem uma pessoa com os domínios dos fundamentos, você consegue uma prática fundamentada. (Lídia)

Com isso, entendemos que o questionamento a respeito da diminuição de espaço no currículo para os conhecimentos voltados aos fundamentos da educação é relevante e apresenta-se como um entrave para a organização de cursos de Pedagogia adequados às finalidades requeridas nas próprias DCNs, cujas expectativas formativas vão além do preparo para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, registramos a preocupação quanto à necessidade de uma revisão das diretrizes no sentido de adequá-las, de forma a garantir uma melhor organização curricular dos cursos, sobretudo devido às dificuldades de estes abarcarem todas as finalidades formativas prescritas nas DCNs, no espaço de tempo mínimo estabelecido.

Apenas para efeito de comparação, apresentamos a seguir a Tabela 33, com a exposição das cargas horárias mínimas dos cursos de graduação de Bacharelado, modalidade presencial, de acordo com Parecer CNE/CES - nº 8/2007. Notamos que, embora o curso de Pedagogia constitua-se de um amplo conjunto de finalidades formativas, a carga horária mínima estabelecida ao curso é inferior a muitos dos cursos de graduação oferecidos no Brasil, dentre eles Zootecnia, Medicina Veterinária, Psicologia, Direito, Medicina.

Tabela 33 – Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial – Parecer CNE/CES - nº 8/2007

Curso	CHM
Medicina	7.200
Medicina Veterinária	4.000
Odontologia	4.000
Psicologia	4.000
Direito	3.700
Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Agrícola, Engenharia de Pesca, Engenharia florestal, Engenharias, Geologia, Zootecnia	3.600
Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Computação e informática, Estatística, Meteorologia, Oceanografia, Serviço Social, Sistema de Informação	3.000
Cinema e Audiovisual, Comunicação Social	2.700
Arquivologia, Artes visuais, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Dança, Design, Economia doméstica, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Museologia, Música, Química, Secretariado executivo, Teatro, Turismo.	2.400

Cabe, portanto, tecer algumas considerações a respeito dos impactos das (in) definições sobre as finalidades dos cursos de Pedagogia, reveladas nos diferentes documentos oficiais que orientam o curso – DCNs de Pedagogia e o instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Pedagogia. A partir das análises realizadas neste trabalho, não parece oportuna a proposição de novas adequações às DCNs do curso, nem tampouco legislar por meio dos instrumentos de avaliação. Fica notória a necessidade de uma decisão mais clara quanto ao lócus de formação dos professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – anos iniciais, e com isso também a definição do papel dos cursos de Pedagogia e dos próprios pedagogos.

A partir do que foi apresentado sobre o eixo de análise “condições objetivas para a formação dos estudantes de Pedagogia”, podemos identificar certas características identitárias relacionadas à formação oferecida nos cursos de Pedagogia, utilizando as informações inerentes tanto ao *contexto da produção de texto* quanto ao *contexto da prática*.

- Cursos com carga horária muito próxima ou igual à mínima estabelecida pelas DCNs de 2006;

- as justificativas dos depoentes para a organização de cursos de Pedagogia obedecendo à carga horária mínima se devem, sobretudo, à necessidade de adequação às demandas de mercado;
- há uma clara preocupação, por parte dos coordenadores e professores entrevistados, quanto à impossibilidade do oferecimento de cursos de Pedagogia que contemplem as diferentes finalidades formativas requeridas nas DCNs;
- há uma opção, da maioria das instituições pesquisadas, de organizar seus currículos para a formação de docentes para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que tal opção está amparada legalmente tanto pelas DCNs, quanto pela LDB;
- cursos com matriz curricular que privilegia as metodologias e práticas de ensino em detrimento dos conteúdos denominados de fundamentos da educação;
- dificuldade de adequação coerente entre as disciplinas práticas e teóricas devido ao número limitado de horas para a organização do curso.

2. As identidades sociais dos cursos de Pedagogia e de seus alunos conferidas pela pesquisa

Algumas características das identidades sociais dos cursos de Pedagogia podem ser reveladas quando as examinamos do ponto de vista dos três eixos selecionados. Empregando a abordagem dos ciclos de políticas de Ball *et al* (1992), especificamente o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*, foi possível identificar tensões e congruências relacionadas aos elementos constitutivos e constituintes das diferentes identidades sociais relacionadas aos cursos e aos seus alunos. Para isso, procurou-se garantir a congregação das análises dos diferentes contextos a partir de duas perspectivas distintas, porém complementares e relacionais: a interna a cada um dos contextos e outra gerada na relação entre os *contextos da produção de texto* e o *contexto da prática*.

No primeiro contexto, discursos e posições de diferentes segmentos sociais são legitimados integralmente ou parcialmente pelos mecanismos de normatização, agregando-se, muitas vezes, definições e pressupostos contraditórios/ ambíguos. Por outro lado, no *contexto da prática* manifestam-se elementos relativos àquilo que foi vivenciado/experenciado pelos coordenadores, professores e alunos dos de

Pedagogia, considerando, no entanto, a sua relação com documentos oficiais legais construídos no *contexto da produção de texto*.

A partir da proposta de análise sugerida, foi possível identificarmos alguns dos elementos considerados, neste estudo, como fundamentais para a compreensão das identidades sociais atribuídas e reivindicadas pelos diferentes atores sociais e institucionais aos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Observamos, nos dois contextos anunciados, prováveis formações identitárias relacionadas aos alunos e aos cursos de graduação em Pedagogia oferecidos pelas IES privadas da cidade de São Paulo, expondo-as a seguir.

Empregando a análise feita no capítulo II deste estudo sobre as finalidades formativas do curso, podemos evidenciar o caráter volúvel e inconstante das definições propostas e requeridas nos diferentes documentos oficiais que regulamentaram ou regulamentam os cursos de Pedagogia no Brasil desde seu surgimento em 1939. Tal traço pode nos ajudar a explicar o que chamamos neste estudo de “**Identidade Fluida**” dos cursos de Pedagogia, pois observamos, ao longo de sua história no Brasil, inúmeras tentativas, muitas vezes mal sucedidas, de delimitação e ampliação de suas destinações. Apesar do exercício do magistério se configurar como atividade profissional fundamental, perpassando toda a sua existência, os cursos em questão constantemente sofreram alterações quanto aos níveis de ensino nos quais os pedagogos estavam autorizados a atuar. Além disso, as demais funções conferidas (funções não-docentes) aos cursos também frequentemente foram ampliadas ou restringidas, a depender das mudanças legais realizadas no período.

Atualmente, embora tenhamos verificado, pelas DCNs do curso de 2006, a descrição de um vasto conjunto de finalidades formativas, destacamos que a formação oferecida nas IES privadas paulistanas, ao buscarem alternativas para a adequação de seus currículos ao estabelecido no documento referido, acaba, muitas vezes, ofertando aos seus discentes uma formação inconclusa e “pulverizada”, com pouca profundidade teórica e prática.

Outra identidade identificada neste estudo refere-se mais especificamente aos alunos dos cursos em questão. Por meio do eixo de análise deste trabalho “Perfil dos alunos (ingressos e egressos)”, podemos revelar também a identidade denominada pela presente pesquisa de “**Identidade Sobrepujada**”. Tal

compreensão deriva da discussão feita sobre as características socioeconômicas e culturais dos alunos, sendo, de modo geral, pouco favorável à realização efetiva dos cursos por parte dos discentes. Como observado no capítulo III desta pesquisa, a procura pelo curso de Pedagogia é feita, em sua maioria, por alunos que, muitas vezes, são oriundos de famílias com baixa escolaridade, com rendimento mensal inferior a 10 salários mínimos e com uma formação da educação básica insatisfatória.

Essas características, no entanto, relevam uma dupla orientação sobre a formação a ser oferecida nos cursos de Pedagogia. Por um lado, podemos apresentar argumentos dos coordenadores e professores que, de certa maneira, justificam a precariedade da formação ofertada devido ao baixo nível econômico, social e cultural dos seus estudantes. Por outro lado, foi possível notar também que o curso de Pedagogia se constitui como uma possibilidade de ascensão dos discentes em todos os níveis, já que, para muitas das famílias desses estudantes, esses são os primeiros a realizar um curso de graduação, nível superior.

Ressaltamos ainda, pela análise feita sobre o perfil dos estudantes dos cursos de Pedagogia, que os documentos legais que o regem desconsideram, de certa forma, as características dos discentes que optam pela Pedagogia, conforme indicado no capítulo III e IV deste trabalho. Ao mesmo tempo em que as DCNs/2006 admitem a complexidade e a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos a serem trabalhados com os alunos de Pedagogia, considerando que sua consolidação se dará no exercício da atividade profissional, não observamos no material referido nenhuma indicação mais pontual que exprima atenção às características específicas dos alunos que procuram os cursos de Pedagogia.

Por fim, o terceiro eixo de análise do presente trabalho – Condições objetivas para a formação do pedagogo – permitiu a identificação do que foi denominado de “**Identidade Quimérica**”. A escolha do termo se justifica na medida em que podemos observar as diversas lacunas apontadas na formação oferecida nos cursos de Pedagogia atualmente, sobretudo devido aos questionamentos a respeito da inexecutabilidade da proposta requerida nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Pelo estudo proposto, foi possível verificar que a grande maioria dos cursos estudados possui carga horária muito próxima à mínima estabelecida pelas DCNs de 2006. As condições de mercado expostas às IES constituem, segundo os

agentes institucionais entrevistados, sérios entraves para a elevação da carga horária dos cursos, sendo por esse motivo descartada como alternativa para a melhoria da formação ofertada pelos cursos.

Além disso, podemos notar também que mesmo os cursos com matrizes curriculares focadas na formação para o magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais vivenciam problemas derivados do estabelecimento da carga horária mínima do curso de 3.200 horas. A finalidade de formar docentes para os dois níveis acima mencionados, ou seja, para trabalho com crianças de 0 a 10 anos de idade, pode ser considerado extensivo e ambicioso, uma vez que o preparo para a atuação docente em cada uma de suas etapas de desenvolvimento educacional da criança requer conhecimentos muito específicos. Certamente, não são necessariamente os mesmos saberes empregados para a atuação como docentes em escolas de Educação Infantil de atendimento de crianças de 0 a 3 anos, quando comparada à formação para o exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Acrescentamos ainda o fato de que as DCNs de 2006, ao requererem para si amplas atribuições e destinações dentro do modelo sugerido, inclusive da formação para o magistério da Educação Infantil e anos iniciais de Ensino Fundamental, desconsideraram que houve nos últimos dez anos uma redução expressiva do número de discentes no curso com formação e experiência docente, provavelmente advinda dos quase extintos cursos Normais de nível médio. Tal mudança no perfil dos discentes, de acordo com a maioria dos coordenadores e professores de curso entrevistados, configura-se também como um fator relevante na preparação ofertada pelos referidos cursos de graduação.

Diante disso, podemos considerar que, embora as DCNs de Pedagogia se constituam como um documento relevante e legítimo para a organização desses cursos faz-se necessária uma discussão aprofundada não apenas das finalidades e destinações do curso, mas também de uma revisão das possibilidades de execução por parte dos cursos oferecidos pelas Instituições de Educação Superior privadas do projeto instituído pelo referido documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Na presente pesquisa, propusemos analisar os processos de constituição das identidades sociais dos cursos de Pedagogia e de seus alunos, notadamente após o estabelecimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, de 2006. Tomamos como referência a abordagem do ciclo de políticas de Ball *et al* (1992) e procuramos focar a análise na identidade social (Dubar 2005 e 2009) que o curso de Pedagogia revela nesses ciclos.

Tal perspectiva de estudo nos permitiu a identificação de tensões, conflitos e congruências observados na relação entre a formação do discurso da política e a atuação prática dos profissionais que são orientadas pelos documentos oficiais. Direcionamos nosso exame em dois diferentes contextos: o primeiro é o *contexto da produção do texto*, por considerá-lo o lócus em que são elaborados e legitimados os discursos oficiais; o segundo é o contexto da prática, uma vez que nele são manifestadas as vivências e experiências a respeito do discurso político instituído.

Para a análise no contexto da produção de texto, definimos que os documentos oficiais de orientação dos cursos de Pedagogia desde seu surgimento em 1939 seriam os materiais destacados, enquanto que os depoimentos de professores, coordenadores e alunos, além do material de divulgação dos cursos disponíveis nas páginas eletrônicas das IES, seriam utilizados na análise no contexto da prática.

Com isso, foi possível verificar, assim como descrito no capítulo II desta pesquisa, que as indefinições quanto à formação de professores para o atendimento de crianças nos anos iniciais de escolarização são historicamente observadas e remontam ao século XIX. Embora tenha se verificado a consolidação das escolas normais – secundárias até a primeira metade da década de 1990 como *locus* privilegiado de formação para os professores dos anos iniciais, tal opção foi frequentemente questionada, sendo atualmente um curso quase extinto e substituído, em grande medida, pela formação em cursos de graduação em Pedagogia.

Pelas análises feitas neste estudo, podemos afirmar que os cursos de Pedagogia, no seu surgimento em 1939, possuíam funções diferentes daquelas prescritas pelas novas DCNs do curso estabelecidas em 2006 pelo CNE, ocorrendo notadamente uma ampliação de suas destinações. Tais cursos eram dirigidos à formação de professores para o magistério nos cursos normal, secundário e também dos chamados “Técnicos de Educação”, enquanto atualmente está direcionado à

formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Artigo 4º, DCNs de Pedagogia, Licenciatura)

Apesar de ser compreensiva a ocorrência de mudanças nas destinações dos cursos de Pedagogia, uma vez que, neste período (1939 a 2006), inúmeras foram as transformações na sociedade brasileira, sobretudo no campo educacional, ficou evidente, pela análise dos diversos documentos oficiais legais sobre os cursos no Brasil, que muitos dos problemas relativos às indefinições ou às frágeis definições das suas finalidades conduziram a diferentes conflitos ainda hoje não solucionados na sua integralidade.

Como decorrência de tais problemas, podemos destacar a descontinuidade dos processos de formação de professores para a escolarização básica, provocando a não consolidação de padrões consistentes de formação. Além disso, embora tenha havido enorme esforço por parte das novas DCNs para a definição das finalidades do curso de Pedagogia, notadamente ao assegurar a eles um amplo conjunto de destinações, assim como descrito nos artigos 2º e 4º, elas acabaram por possibilitar o oferecimento, por parte das IES, de cursos cuja formação ofertada seja muito distinta: ou abarcando de modo muito superficial as múltiplas finalidades formativas, a partir de uma organização curricular excessivamente pulverizada, sem um aprofundamento adequado, ou ainda oferecendo cursos voltados exclusivamente à preparação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, embora com pouca ênfase nas bases teóricas relativas aos fundamentos da educação e com insuficiência na formação prática.

Outro aspecto relevante para a discussão sobre a formação oferecida nos cursos de Pedagogia diz respeito ao perfil dos alunos atualmente matriculados.

Destacamos nesta pesquisa que há um entendimento consensual entre professores, coordenadores e alunos em relação às principais características socioeconômicas e culturais dos discentes, de modo geral estudantes de famílias com baixo poder aquisitivo, que trabalham e estudam no período noturno, filhos de pais e mães com baixa escolaridade. Além disso, foram recorrentes os relatos que anunciavam dificuldades de leitura e escrita provenientes da precária formação na educação básica dos discentes.

Diante de tantos obstáculos e dificuldades dos estudantes de Pedagogia, cabe ressaltar a existência de depoimentos de coordenadores e professores afirmando que, mesmo com as condições adversas para a realização do curso, muitos dos seus alunos esforçam-se para a obtenção do diploma de nível superior, uma vez que ele constitui um sonho não só pessoal, mas de toda a família, representando uma possibilidade de ascensão social, econômica e cultural. Porém, ao mesmo tempo foram registrados relatos de coordenadores e professores, no sentido de justificar a insatisfatória formação oferecida nos cursos de Pedagogia, devido às características anunciadas dos discentes.

Com isso, torna-se oportuno salientar, ainda em relação ao perfil dos alunos, que as novas DCNs de Pedagogia parecem não ter considerado de modo efetivo o perfil dos ingressantes no curso, o que acaba por ocasionar um distanciamento excessivo entre aquilo que foi requerido como perfil do egresso e aquilo que está dentro das possibilidades formativas dos cursos oferecidos pelas IES. Desse modo, ao não considerar tais características dos discentes e não garantir a inclusão de ações compensatórias nos cursos, a exemplo das disciplinas de suplência na matriz curricular dos cursos, as DCNs acirraram os conflitos e tornam as expectativas formais atribuídas pelo documento referido ainda mais difíceis de serem cumpridas pelas Instituições de Educação Superior privadas que oferecem o curso em questão.

Em relação às condições objetivas para o desenvolvimento do curso, ao relacionarmos aquilo que está prescrito nos documentos oficiais orientadores da organização dos cursos e o que ocorre no cotidiano das IES, por meio dos depoimentos de professores e coordenadores, podemos afirmar que existem sérios problemas para a adequada formação requerida.

O primeiro deles refere-se ao fato de que, embora seja demasiadamente ampla a formação pretendida pelas DCNs, a carga horária mínima estabelecida foi

de apenas 3.200 horas, sendo considerada por muitos entrevistados como insatisfatória. A organização de cursos com carga horária superior à mínima não foi considerada como uma alternativa plausível para os coordenadores, uma vez que, por serem instituições privadas, são obrigadas, de uma forma ou de outra, a se adequarem às demandas de mercado.

Associado à insuficiência de carga horária, foi destacado também por grande parte coordenadores e professores entrevistados que, devido à exigência do foco do curso na formação para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais pelo MEC, tanto por meio do Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Pedagogia quanto pelas visitas *in loco* dos avaliadores externos, os cursos atualmente caminham em direção a uma formação que tende a privilegiar as metodologias e práticas de ensino em detrimento dos conhecimentos de fundamentos da educação.

Sendo assim, segundo os depoentes, tal característica diferencia esta formação daquela tida por eles, uma vez que atualmente os cursos cada vez mais se voltam para a preparação do professor e menos para a formação do educador, este último entendido como aquele que está capacitado não apenas para as atividades em sala de aula, mas também para as demais atividades do pedagogo previstas nas DCNs/2006.

A partir da identificação dos conflitos e congruências observados nos e entre os diferentes contextos analisados, foi possível o reconhecimento de configurações identitárias a respeito dos cursos e dos alunos, considerando as identidades reivindicadas e atribuídas, observadas por meio das diferentes fontes de informação da pesquisa. Os dados analisados a partir dos eixos “Finalidades formativas do curso”, “Perfil dos alunos” e “Condições objetivas para a formação dos estudantes em Pedagogia” permitiram identificar três configurações identitárias relacionadas aos cursos e aos alunos de Pedagogia, que denominamos: “Identidade Fluida”, “Identidade Sobrepujada” e “Identidade Quimérica”, apresentadas no capítulo IV.

Em relação à configuração identitária denominada “Identidade Fluida”, ressaltamos que, embora ela não se mostre como exclusiva do momento atual do curso de Pedagogia, de certa forma ela foi reforçada pelas DCNs/2006, uma vez que houve uma ampliação das destinações prescritas ao curso, acompanhada de uma frágil orientação de suas finalidades formativas.

Essa frágil orientação das finalidades formativas permitiu que as destinações denominadas neste estudo de não-docentes acabassem perdendo espaço na organização curricular dos cursos, mesmo que estejam presentes nas DCNs de Pedagogia. Mais sério o problema se torna quando o próprio Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Pedagogia, do MEC, restringe a destinação da Pedagogia, ou mesmo procura modificar seu currículo do curso destinando-o à formação do professor, em mais um exemplo de implementação de políticas pelas vias da avaliação (Teixeira de Freitas, 2007). Tais medidas têm criado conflitos e contribuído pouco para a melhoria da formação do professor ou do pedagogo. Na prática, temerosas da avaliação, muitas IES fazem uma adaptação, um redirecionamento do curso de Pedagogia, nos limites que lhe permite a lei, isto é, adaptam-se às avaliações e modificam o currículo a fim de garantir a certificação de seus alunos

Por outro lado, a preparação para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, apesar de apresentar-se como o principal eixo de formação, assim como observado na maioria dos cursos pesquisados, por sua vez também abrange uma ampla preparação que envolve conhecimentos relativos à atuação docente com crianças entre 0 e 10 anos de idade. Tal afirmação leva-nos a concluir que, mesmo nos cursos que possuem destinação delimitada à formação para o magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, a preparação ofertada é insatisfatória ao considerarmos as orientações estabelecidas pelos documentos legais oficiais.

Com isso, podemos afirmar, a partir da análise da “Identidade Fluida” do curso de Pedagogia, que há imediata necessidade de uma definição mais clara sobre a responsabilidade pela formação inicial de docentes para os primeiros níveis da Educação Básica e dos demais profissionais da educação. Procuramos mostrar que a opção atualmente exposta nas DCNs não solucionou de forma satisfatória os entraves relacionados à não consolidação de padrões consistentes de formação inicial.

A “Identidade Sobrepujada” revela, a partir da análise, principalmente, do eixo “Perfil dos alunos”, características essenciais dos cursos e de seus alunos. Primeiramente, podemos declarar, mesmo diante das diversas dificuldades e obstáculos vividos pelos estudantes para a realização do curso, que ele se

apresenta como uma oportunidade possível de ascensão não apenas econômica, mas social e cultural. Tal constatação atribui aos cursos de Pedagogia uma importância ainda mais relevante do ponto de vista social, por configurar-se como um meio para a melhoria das condições de vida da população menos favorecida.

Além disso, observamos também que, embora haja concordância quanto ao perfil destacado dos alunos por parte dos coordenadores, professores e discentes participantes da pesquisa, as DCNs acabaram por desconsiderar o perfil dos ingressantes desses cursos, aumentando ainda mais o fosso existente entre aquilo que está requerido à formação nos documentos legais oficiais e aquilo que é vivenciado e experienciado pelos alunos, coordenadores e professores.

Quanto à terceira identidade proposta na pesquisa – “Identidade Quimérica” – ela apresenta aspectos importantes para a discussão das dificuldades para o cumprimento das orientações estabelecidas pelas DCNs de Pedagogia pelos cursos oferecidos por Instituições de Educação Superior privadas, o que as torna fictícias e ilusórias do ponto de vista de sua exequibilidade.

Foram identificados aspectos de diferentes naturezas que impedem a organização de cursos de acordo com o requerido pelo documento mencionado. A carga horária mínima estabelecida de 3.200 horas apresentou-se como um obstáculo para o oferecimento de uma formação adequada, na opinião de grande parte dos coordenadores e professores de curso, mesmo considerando apenas a formação com ênfase no magistério de EI e EF, anos iniciais.

Pela análise, foi possível perceber também que a sobreposição de funções da Pedagogia com as especializações *lato sensu*, conforme estabelecido no artigo 64 da LDB/1996, produz obstáculos ainda maiores para o cumprimento dos objetivos expostos nas DCNs do curso, uma vez que as matrizes curriculares propostas pelas IES partem, muitas vezes, do pressuposto de que os conhecimentos não abordados nos cursos de graduação em Pedagogia sejam oferecidos na pós-graduação. Sendo assim, os documentos oficiais que orientam o curso de Pedagogia admitem e acabam por legitimar a incompletude da própria preparação por eles requerida.

Além disso, as mudanças feitas nas políticas de formação de professores, como a quase extinção dos cursos Normais de nível médio e a elevada queda no número de cursos de graduação Normais Superiores, corroboram ainda mais os

impasses quanto às possibilidades da preparação nos cursos de Pedagogia para o exercício do magistério para crianças de 0 a 10 anos.

Por meio das análises feitas, nossa pesquisa aponta para a necessidade de mudanças substanciais nas políticas públicas voltadas à formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia, pois os encaminhamentos observados até a presente data sobre a organização dos cursos e da formação ofertada mostraram-se insatisfatórios. Sugere-se, então, que sejam mais bem definidas as finalidades e destinações dos cursos de Pedagogia de modo a fortalecer os espaços de atuação do pedagogo, sejam eles de docência na EI e no EF – anos iniciais, ou de atuação pedagógica nos demais âmbitos da educação, denominados aqui de função não-docente, permitindo a geração de políticas públicas mais consistentes e coesas para a formação de professores, sobretudo para os anos iniciais de escolarização.

Deste modo, este estudo, ao discutir sobre as diferentes identidades propostas, buscou apresentar possíveis contribuições para o exame da formação oferecida nos cursos de Pedagogia para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil e para as demais atividades profissionais requeridas aos pedagogos. Procuramos, deste modo, evidenciar que, por considerarmos a escolarização das crianças até os 10 anos de idade de extrema importância para o seu desenvolvimento em seus diferentes aspectos, é necessária aos seus professores uma preparação sólida não somente do ponto de vista prático, mas também teórico, e, portanto, não podemos correr o risco de continuarmos com soluções que, de alguma forma, acabam por aligeirar ainda mais a formação ofertada nos cursos de graduação em Pedagogia.

Perspectivas de pesquisa – traçando uma trajetória futura de estudos

Julgamos que esta pesquisa apresenta informações relevantes a respeito dos cursos e dos alunos de Pedagogia, as quais, de alguma forma, oferecem indícios para o desenvolvimento de estudos cujo objetivo central seja discutir os efeitos e resultados das políticas públicas direcionadas à formação oferecida pelos cursos em questão. A análise a partir da abordagem do ciclo de políticas nos impulsiona agora para o estudo do contexto de resultados e de estratégia política. Nos estudos do contexto de resultados, teremos que avançar para análise das configurações

identitárias que as políticas de formação têm infringido aos alunos destes cursos. Neste estudo, pretendemos analisar a existência de estigmas relacionados aos cursos e aos seus alunos. São pesquisas que apenas iniciamos e que, num primeiro momento, pretendíamos incluir neste estudo, mas, ao nos aproximarmos dessas análises, verificamos que teríamos que ampliar o processo de coleta de dados, perspectiva que nos anima, a traçar metas futuras e nos oferece desde já uma trajetória de pesquisa a desenvolver.

Quando iniciamos o estudo dos contextos de resultados e efeitos, aproximamo-nos do conceito de Estigma desenvolvido por Goffman (2008) em seu livro *Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*, com primeira edição publicada no ano de 1963. Esse conceito permite compreender os possíveis efeitos das políticas dirigidas ao curso de Pedagogia, considerando a interrelação entre aquilo que está prescrito nos documentos oficiais orientadores dos cursos e aquilo que é vivenciado e experienciado pelos coordenadores, professores e alunos.

Goffman (2008) apresenta o significado do termo em momentos históricos distintos. O primeiro, derivado dos gregos, designava sinais corporais que manifestavam ou tinham a intenção de revelar (descobrir) algo de extraordinário ou ordinário. Como exemplo, cita as marcas ou sinais corporais em escravos e criminosos feitos especificamente com o intuito de identificá-los como tais. Já na era Cristã, o autor afirma que houve um acréscimo ao significado do termo, sendo também entendido como sinais corporais de graça divina ou de distúrbios físicos. Por fim, declara que, desde a era Cristã até os dias de hoje, o termo Estigma não passou por grandes mudanças no seu sentido, embora tenha observado que ele seja utilizado mais frequentemente para a identificação de um desvalimento e menos para manifestar uma marca corporal.

Na sociedade, podemos afirmar que, a todo tempo, estamos em contato com outros sujeitos e de alguma forma criamos expectativas, classificamo-los e concedemos atributos possíveis, presumindo assim identidades sociais a esses indivíduos. Ao conhecer uma pessoa, por exemplo, observando seu modo de vestir e falar, temos as primeiras impressões a respeito dela e com isso também já traçamos nossas primeiras expectativas em relação a ela.

No entanto, mesmo que muitas de nossas expectativas sobre o outro sejam atendidas, algumas delas podem não ser. Segundo Goffman (2008), quando imputamos ao indivíduo características e/ou atributos em potencial, temos o que ele

chama de *identidade social virtual*. Podemos definir que essa identidade é gerada por meio das expectativas criadas em relação ao outro sobre como ele deveria ser e não necessariamente sobre como ele de fato é, ou seja, é “uma imputação feita por um retrospecto em potencial”, ou ainda pode ser considerada como “expectativas normativas” (p. 12).

Quando nos dirigimos a um médico em seu consultório, esperamos que ele esteja vestido de branco e com roupas limpas e que em seu consultório haja um conjunto de livros da área de conhecimento de sua atuação. No entanto, ao entrarmos em uma oficina de automóveis, não estranharíamos que o atendimento fosse feito por uma pessoa com a roupa e as mãos sujas de graxa. Isso se deve, em certa medida, ao fato de que, nas duas profissões mencionadas, exista um rol de características que são previstas para cada uma delas. Tais características podem enunciar traços da identidade social virtual dos profissionais citados.

Por outro lado, o autor afirma também a existência do que ele denomina de *identidade social real*, definida como aquela que é derivada das categorias e atributos que o sujeito prova possuir (p. 12). Sendo assim, entendemos que a *identidade social real* é condicionada por aquilo que é vivido e que se transforma em experiência do sujeito.

De acordo com Goffman, quando ocorre uma discrepância específica entre a *identidade social virtual* e a *identidade social real*, temos a constituição do Estigma. Por exemplo, antes da informação de que um determinado sujeito que está ao nosso lado, bem vestido e aparentemente bem educado, praticou anos atrás um latrocínio e ficou preso por vários anos, ele provavelmente não causaria nenhum tipo de constrangimento ou apreensão. No entanto, o fato de sermos informados sobre tais acontecimentos nos faz observá-lo de outra forma, estigmatizando-o.

Utilizamos esse exemplo para ilustrar como Goffman (2008) compreende a produção do estigma. Segundo ele,

Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (p. 12)

A partir do conceito de Estigma de Goffman e articulando com os estudos até aqui realizados é que julgamos fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas dirigidas à identificação de estigmas tanto dos cursos de Pedagogia, como de seus alunos. As aproximações que já tentamos nos permitem indicar hipóteses interpretativas – que pretendemos aprofundar – surgidas principalmente da identificação de pelo menos dois diferentes estigmas: o primeiro está relacionado à (in)capacidade formativa dos cursos de Pedagogia de atender adequadamente às finalidades expostas nas DCNs; o segundo versa sobre as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes desses cursos.

Esperamos, com tais estudos, oferecer algum tipo de subsídio para a melhor definição e consolidação das políticas públicas voltadas à formação dos profissionais da educação básica, sobretudo para o magistério na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

AZANHA, J. M. P. Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-361, maio/ago. 2004.

BERGER, P.L; LUCKMANN, T. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *A construção social da realidade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10.369.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 252/69*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p.101-117, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/69. Estudos pedagógicos, mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas.

_____. Parecer n. 292/62. *Fixa matérias pedagógicas para a licenciatura*. Relator: Valnir Chagas. Brasília, DF: CFE, 1962.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF: CNE, 2006.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999. *Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>

BRASIL. Decreto Imperial. *Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império*. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm>

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. *Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia*. Brasília, DF: MEC/INEP, 1987. (Encontros e debates, n.2).

_____. *Microdados Enade*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 808, de 18 de junho de 2010. *Aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior*. SINAES. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução de 1 de maio de 2006: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. Brasília, DF: MEC; CNE, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei. 1.190 de 4 de abril de 1939. *Organização da Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislação/listapublicacoes.action>>

_____. Decreto-Lei. 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. *A Crise das identidades*. São Paulo: Edusp, 2009.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.) *Os Desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Identidade do pedagogo. *Estudos e documentos*, São Paulo, v. 36, 1996.

FONSECA, M. V. R. *Entre especialistas e docentes: percurso histórico dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

FRANCO, M. A. S. et al. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 130, p 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, D. N. T. de. *A Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas ; Ed. Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea)

FREITAS, H. C. L. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o Ensino Fundamental. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 20, n. 43, p 215-234, maio/ago. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (Org.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008.

_____. *Formação de Professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC, n. 29).

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843 – 876, out. 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo.. In: MAINARDES, J.; BALL, S. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. 2010. No prelo

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, v. II, n. 13, p.31-44, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>>

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

MAY, T. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NEVES, C. E. B. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. *Tempo Social*. São Paulo, v. 5, n.1, p. 21-44, abr. 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M. et al (Org.). *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville: Univille, 2010. p.79-99

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Memória da Educação).

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

_____. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008. (Memória da Educação).

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.37, n. 130, p.43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, v.20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Polêmicas de nosso tempo, n.66)

TANURI, L. M. A Formação docente no Brasil: história e política. *Educação e Filosofia*, v. 17, n. 34, p. 253-264, jun./dez. 2003.

_____. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação, Brasília*, n. 14, p 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANEXO I



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

DECRETO-LEI N. 1.190 – DE 4 DE ABRIL DE 1939

Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

decreta:

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

CAPÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber:

- a) secção de filosofia;
- b) secção de ciências;
- c) secção de letras;
- d) secção de pedagogia.

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma secção especial de didática.

Art. 3º A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará:

- a) cursos ordinários;
- b) curso extraordinários.

§ 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.

§ 2º Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber:

- a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;
- b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.

Art. 4º A secção de filosofia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de filosofia.

Art. 5º A secção de ciências compreenderá seis cursos ordinários:

- a) curso de matemática;
- b) curso de física;
- c) curso de química;
- d) curso de história natural;
- e) curso de geografia e história;
- f) curso de ciências sociais.

Art. 6º A secção de letras compreenderá três cursos ordinários:

- a) curso de letras clássicas;
- b) curso de letras neo-latinas;
- c) curso de letras anglo-germânicas.

Art. 7º A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.

Art. 8º A secção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário denominado curso de didática.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS ORDINÁRIOS

SECÇÃO I

Do curso de filosofia

Art. 9º O curso de filosofia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Introdução à filosofia.
2. Psicologia.
3. Lógica.
4. História da filosofia.

Segunda série

1. Psicologia.
2. Sociologia.
3. História da filosofia.

Terceira série

1. Psicologia.
2. Ética.
3. Estética.
4. Filosofia geral.

SECÇÃO II

Do curso de matemática

Art. 10. O curso de matemática será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Geometria analítica e projetiva.
3. Física geral e experimental.

Segunda série

1. Análise matemática.
2. Geometria descritiva e complementos de geometria.
3. Mecânica racional.
4. Física geral e experimental.

Terceira série

1. Análise superior.
2. Geometria superior.
3. Física matemática.
4. Mecânica celeste.

SECÇÃO III*Do curso de física*

Art. 11. O curso de física será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Geometria analítica e projetiva.
3. Física geral e experimental.

Segunda série

1. Análise matemática.
2. Geometria descritiva e complementos de geometria.
3. Mecânica racional.
4. Física geral e experimental.

Terceira série

1. Análise superior.
2. Física superior.
3. Física matemática.
4. Física teórica.

SECÇÃO IV*Do curso de química*

Art. 12. O curso de química será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. Física geral e experimental.
3. Química geral e inorgânica.
4. Química analítica qualitativa.

Segunda série

1. Físico-química.
2. Química orgânica.
3. Química analítica quantitativa.

Terceira série

1. Química superior.

2. Química biológica.

8. Mineralogia.

SECÇÃO V

Do curso de história natural

Art. 13. O curso de história natural será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Biologia geral.

2. Zoologia.

3. Botânica.

4. Mineralogia.

Segunda série

1. Biologia geral.

2. Zoologia.

3. Botânica.

4. Petrografia.

Terceira série

1. Zoologia.

2. Botânica.

3. Geologia.

4. Paleontologia.

SECÇÃO VI

Do curso de geografia e história

Art. 14. O curso de geografia e história será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Geografia física.

2. Geografia humana.

3. Antropologia.

4. História da antiguidade e da idade média.

Segunda série

1. Geografia física.

2. Geografia humana.

3. História moderna.

4. História do Brasil.

5. Etnografia.

Terceira série

1. Geografia do Brasil.

2. História contemporânea.

3. História do Brasil.

4. História da América.

5. Etnografia do Brasil.

SECÇÃO VII

Do curso de ciências sociais

Art. 15. O curso de ciências sociais será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. Sociologia.
3. Economia política.
4. História da filosofia.

Segunda série

1. Estatística geral.
2. Sociologia.
3. Economia política.
4. Ética.

Terceira série

1. Sociologia.
2. História das doutrinas econômicas.
3. Política.
4. Antropologia e etnografia.
5. Estatística aplicada.

SECÇÃO VIII*Do curso de letras clássicas*

Art. 16. O curso de letras clássicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura portuguesa.
5. Literatura brasileira.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.

Terceira série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.
6. Filologia românica.

SECÇÃO IX

Do curso de letras neolatinas

Art. 17. O curso de letras neolatinas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua e literatura francesa.
3. Língua e literatura italiana.
4. Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua portuguesa.
3. Língua e literatura francesa.
4. Língua e literatura italiana.
5. Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.

Terceira série

1. Filosofia românica.
2. Língua portuguesa.
3. Literatura portuguesa e brasileira.
4. Língua e literatura francesa.
5. Língua e literatura italiana.
6. Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.

SECÇÃO X

Do curso de letras anglo-germânicas

Art. 18. O curso de letras anglo-germânicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua inglesa e literatura inglesa e anglo-americana.
3. Língua e literatura alemã.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua portuguesa.
3. Língua inglesa e literatura inglesa e anglo-americana.
4. Língua e literatura alemã.

Terceira série

1. Língua portuguesa.
2. Língua inglesa e literatura anglo-americana.
3. Língua e literatura alemã.

SECÇÃO XI

Do curso de pedagogia

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

SECÇÃO XII

Do curso de didática

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

CAPÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS EXTRAORDINÁRIOS

Art. 21. A Faculdade Nacional de Filosofia organizará cursos de aperfeiçoamento e avulsos, na medida de suas possibilidades técnicas e dos recursos financeiros a ela atribuídos.

CAPÍTULO V

DAS CADEIRAS E DO PESSOAL DOCENTE E ADMINISTRATIVO

Art. 22. As disciplinas ensinadas nos cursos ordinários da Faculdade Nacional de Filosofia constituirão matéria das seguintes cadeiras:

- I. Filosofia.
- II. História da filosofia.
- III. Psicologia.
- IV. Sociologia.
- V. Política.
- VI. Estatística geral e aplicada.
- VII. Complementos de matemática.

- VIII. Análise matemática e análise superior.
- IX. Geometria.
- X. Mecânica racional, mecânica celeste e física matemática.
- XI. Física geral e experimental.
- XII. Física teórica e física superior.
- XIII. Química geral e inorgânica e química analítica.
- XIV. Química orgânica e química biológica.
- XV. Físico-química e química superior.
- XVI. Biologia geral.
- XVII. Zoologia.
- XVIII. Botânica.
- XIX. Geologia e paleontologia.
- XX. Mineralogia e petrografia.
- XXI. Geografia física.
- XXII. Geografia humana.
- XXIII. Geografia do Brasil.
- XXIV. História da antiguidade e da idade média.
- XXV. História moderna e contemporânea.
- XXVI. História da América.
- XXVII. História do Brasil.
- XXVIII. Antropologia e etnografia.
- XXIX. Economia política e história das doutrinas econômicas.
- XXX. Língua e literatura latina.
- XXXI. Língua e literatura grega.
- XXXII. Língua portuguesa.
- XXXIII. Literatura portuguesa.
- XXXIV. Literatura brasileira.
- XXXV. Filologia românica.
- XXXVI. Língua e literatura francesa.
- XXXVII. Língua e literatura italiana.
- XXXVIII. Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.
- XXXIX. Língua inglesa e literatura inglesa e anglo-americana.
- XL. Língua e literatura alemã.
- XLI. Psicologia educacional.
- XLII. Estatística educacional.
- XLIII. Administração escolar e educação comparada.
- XLIV. História e filosofia da educação.
- XLV. Didática geral o especial.

Art. 23. Cada cadeira, de que trata o artigo anterior, ficará a cargo de um professor catedrático, que poderá dispor, conforme as necessidades do ensino, de um ou mais assistentes.

Art. 24. Ficam criados, no Quadro I do Ministério da Educação, quarenta e cinco cargos de professores catedráticos, do padrão L.

Art. 25. Os cargos de que trata o artigo anterior serão providos por concurso de títulos e provas.

Parágrafo único. Para o efeito do provimento, funcionará, enquanto a congregação da Faculdade Nacional de Filosofia não dispuser de dois terços de professores catedráticos, a congregação de outros estabelecimentos federais de ensino, escolhida, em cada caso, pelo Ministro da Educação.

Art. 26. Não estando uma cadeira efetivamente provida, por concurso de títulos e provas, far-se-á interinamente o seu provimento ou admitir-se-á pessoa contratada para o exercício da função a ela correspondente.

Art. 27. Os assistentes serão admitidos, no caráter de extranumerários, por indicação do professor catedrático, e serão sempre de sua confiança.

Art. 28. A lotação do pessoal administrativo da Faculdade Nacional de Filosofia será fixada no seu regimento.

§ 1º O diretor será designado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos do estabelecimento, e terá gratificação de função de 9:600 \$000 anuais.

§ 2º O secretário será, designado pelo Presidente da República, dentre funcionários efetivos do Ministério da Educação, e terá a gratificação de função de 6:000\$000 anuais.

CAPÍTULO VI

DO REGIME ESCOLAR

Art. 29. Os alunos da Faculdade Nacional de Filosofia poderão ser de duas categorias:

- a) alunos regulares;
- b) alunos ouvintes.

Parágrafo único. Alunos serão os que se matricularem nos cursos ordinários, mediante exames vestibulares, com a obrigação de frequência e exames, e com direito a receber um diploma, ou os que se matricularem nos cursos extraordinários, independentemente de exames vestibulares, mas com a obrigação de frequência e exames, e com direito a receber um certificado. Alunos ouvintes serão os que se matricularem, independentemente de exames vestibulares, para receberem o ensino ministrado nos cursos de frequência e sem direito a prestar exames ou a receber diplomas ou certificados.

Art. 30. A matrícula em cada curso ordinário ou extraordinário será sempre limitada à capacidade das instalações do estabelecimento, não podendo exceder de quarenta o número de alunos regulares de cada série de curso ordinário.

Art. 31. O candidato à matrícula como aluno regular, na primeira série de qualquer dos cursos ordinários, deverá:

- a) apresentar certificado de conclusão do curso secundário fundamental, até o ano letivo de 1940, inclusive, e, daí por diante, certificado de conclusão do curso secundário fundamental e complementar;
- b) apresentar prova de identidade;
- c) apresentar prova de sanidade;
- d) prestar exames vestibulares.

Parágrafo único. A exigência da alínea a deste artigo poderá ser suprida com a apresentação de diploma de qualquer curso superior reconhecido.

Art. 32. Sem prejuízo dos candidatos à matrícula em toda a série de um curso ordinário, e uma vez que o permitam os horários, será lícito a qualquer candidato, que satisfaça as exigências do artigo anterior, matricular-se apenas para frequência e exames de certas e determinadas disciplinas.

Art. 33. Dos candidatos à matrícula nos cursos de aperfeiçoamento exigir-se-á a apresentação do diploma de bacharel no curso ordinário com eles relacionado.

Art. 34. Os candidatos à matrícula nos cursos avulsos deverão satisfazer as exigências constantes das alíneas a, b e c do artigo 31 desta lei.

Art. 35. Sem prejuízo dos candidatos à matrícula como alunos regulares, será permitido a qualquer candidato, que satisfaça as exigências das alíneas a, b e c do art. 31 desta lei, à matrícula como aluno ouvinte, para a frequência de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários ou dos cursos extraordinários avulsos.

Art. 36. O ano escolar compreenderá os seguintes períodos:

a) Dois períodos letivos, sendo tanto o primeiro como o segundo de três meses e quinze dias.

b) Dois períodos de exames, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de um mês.

c) Dois períodos de férias, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de três meses.

Parágrafo único. O ano escolar começará no dia 15 de março e será observada a seguinte sucessão de períodos: primeiro período letivo, primeiro período de exames, primeiro período de férias; segundo período letivo, segundo período de exames, segundo período de férias.

Art. 37. Haverá, em cada ano escolar, um período especial de exames, destinado a exames de segunda época e a exames vestibulares.

Parágrafo único. O período especial de exames ocupará o último mês do segundo período de férias.

Art. 38. Para cada disciplina haverá um programa que será elaborado pelo professor catedrático dela encarregado e deverá ter a aprovação do conselho técnico-administrativo.

Art. 39. Quando uma disciplina for ministrada em mais de um curso, com duração ou finalidade diferente, terá programas diferentes.

Art. 40. O ensino será ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários.

§ 1º As aulas teóricas visarão a exposição sistemática das disciplinas.

§ 2º As aulas práticas, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas.

§ 3º Os seminários serão reuniões periódicas do docente com um grupo de alunos, para a realização de colóquios sobre um tema relacionado com as disciplinas ensinadas.

Art. 41. As aulas deverão ser dadas, rigorosamente, de acordo com o horário, pelo professor catedrático ou por quem o substituir, de modo que o programa de cada disciplina seja sempre ministrado na sua totalidade.

Art. 42. Os assistentes serão obrigados a comparecer às aulas teóricas e práticas, bem como aos seminários, auxiliando devidamente o professor catedrático.

Parágrafo único. O professor catedrático, ouvido o diretor, poderá encarregar os assistentes de ministrar parte do programa de cada disciplina, bem como, verificando-se a hipótese do art. 39 desta lei, de ministrar os programas menores, se os houver.

Art. 43. Nenhum docente poderá dar mais de três aulas teóricas no mesmo dia.

Art. 44. Em cada série de qualquer curso ordinário, os alunos serão obrigados no mínimo a dezoito horas de aulas teóricas e práticas por semana.

Art. 45. A frequência às aulas é obrigatória, não podendo entrar em exames o aluno que faltar a trinta por cento do total das aulas teóricas e das aulas práticas, dadas em cada disciplina.

Art. 46. Quando uma disciplina constar de duas ou mais séries consecutivas, o seu ensino poderá ser ministrado pelo processo rotativo, uma vez que os estudos da série superior independam dos da série inferior.

Art. 47. As disciplinas comuns a mais de um curso, e com idêntico programa, poderão ser ministradas em comum.

CAPÍTULO VII

DOS DIPLOMAS E CERTIFICADOS

Art. 48. Aos alunos que concluírem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel:

- 1) bacharel em filosofia;
- 2) bacharel em matemática;
- 3) bacharel em física;
- 4) bacharel em química;
- 5) bacharel em história natural;
- 6) bacharel em geografia e história;
- 7) bacharel em ciências sociais;
- 8) bacharel em letras clássicas;
- 9) bacharel em letras neolatinas;
- 10) bacharel em letras anglo-germânicas;
- 11) bacharel em pedagogia.

Parágrafo único. Será conferido o diploma de doutor ao bacharel que defender tese original de notável valor; depois de dois anos pelo menos de estudos, sob a orientação do professor catedrático da disciplina sobre que versar o trabalho.

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

Art. 50. Aos alunos que concluírem regularmente os cursos extraordinários, ou que forem aprovados em exames de quaisquer disciplinas cursadas na forma do art. 32 desta lei, será dado o respectivo certificado de aprovação.

Parágrafo único. Os certificados de aprovação em todas as disciplinas componentes de um curso ordinário, embora obtidos em épocas diferentes, darão direito ao respectivo diploma de bacharel. O titular deste diploma, ao recebê-lo, fará a restituição dos certificados obtidos.

CAPÍTULO VIII

DAS REGALIAS CONFERIDAS PELOS DIPLOMAS

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia.

§ 1º A aplicação dos preceitos deste artigo se restringe aos diplomas expedidos por estabelecimento federal ou reconhecido.

§ 2º As exigências constantes deste artigo deixarão de vigorar sempre que ficar demonstrada a inexistência de candidatos legalmente habilitados.

§ 3º O prazo fixado no presente artigo poderá ser restringido pelos poderes públicos para o efeito da admissão dos docentes dos estabelecimentos de ensino, que administrarem.

§ 4º Até a data marcada neste artigo, os diplomas de licenciado serão considerados o principal título de preferência para o provimento dos cargos e funções do magistério com que se relacionarem.

Art. 52. A lei federal, estadual ou municipal, fixará quais os demais cargos ou funções públicas, cujo preenchimento exija a apresentação dos diplomas de que trata a presente lei.

Parágrafo único. Caberá à lei federal determinar a data a partir da qual será exigido o diploma de licenciado, obtido nos termos da presente lei, para o preenchimento dos lugares de professores catedráticos dos estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia.

CAPÍTULO IX

DAS PUBLICAÇÕES

Art. 53. Será publicada, pela Faculdade Nacional de Filosofia, uma revista, que deverá sair pelo menos duas vezes por ano, destinada à divulgação dos resultados de suas realizações no terreno do ensino e da pesquisa.

Art. 54. Além da publicação periódica de que trata o artigo anterior, fará a Faculdade Nacional de Filosofia publicações avulsas com o mesmo objetivo.

CAPÍTULO X

DAS TAXAS

Art. 55. Serão cobradas pela Faculdade Nacional de Filosofia as seguintes taxas:

- a) inscrição em exames vestibulares, 40\$000;
- b) matrícula em cada série de curso ordinário, 50\$000;
- c) frequência em cada série de curso ordinário, 1020\$000;
- d) matrícula anual em cada disciplina de curso ordinário, na hipótese do art. 32 desta lei, 50\$000;
- e) frequência anual em cada disciplina de curso ordinário, na hipótese do art. 32 desta lei, 50\$000;
- f) matrícula anual em cada curso extraordinário, 50\$000;
- g) frequência anual em cada curso extraordinário, 50\$000;
- h) matrícula anual para aluno ouvinte, 80\$000.

Parágrafo único. As taxas relativas aos demais atos da vida escolar serão idênticas às exigidas pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

CAPÍTULO XI

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 56. Os assuntos de ordem administrativa ou didática não regulados, de modo especial, na presente lei, serão regidos pela legislação federal do ensino superior em geral.

Art. 57. Haverá tantos programas de didática especial quantos são os cursos discriminados nos arts. 9 a 19 desta lei. Os alunos serão obrigados a seguir o programa correspondente ao curso de bacharelado que hajam concluído.

Art. 58. Os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas, que hajam estudo no curso de pedagogia.

Art. 59. Os estabelecimentos que mantiverem quaisquer dos cursos definidos nesta lei, com autorização ou reconhecimento do Governo Federal, deverão adaptar-se ao regime ora estabelecidos a partir do ano escolar de 1940.

Parágrafo único. Os alunos dos cursos de que trata este artigo seguirão, a partir da mesma época, o novo regime, não sendo obrigados a disciplinas novas introduzidas em séries por eles já cursadas.

Art. 60. O ano escolar, na Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, iniciará-se a 1 de maio, ficando o primeiro período letivo reduzido a dois meses, e aproveitando-se o primeiro período de férias para primeiro período de exames. Os exames vestibulares far-se-ão no mês de abril.

Art. 61. Nos cinco primeiros anos de funcionamento da Faculdade Nacional de Filosofia, poderá o Presidente da República comissionar funcionário público para exercer qualquer dos cargos ou funções instituídas nesta lei.

Parágrafo único. O funcionário comissionado receberá os proventos de seu cargo ou os da comissão, conforme optar.

Art. 62. As despesas decorrentes da execução desta lei, no corrente ano, correrão por conta da dotação constante da sub-consignação 11 da verba 3 do orçamento vigente do Ministério da Educação.

Art. 63. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 64. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939, 118º da Independência e 51º da República.

GETULIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

ANEXO II

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

DOCUMENTA



11

JANEIRO-FEVEREIRO — 1963



CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

INDICE

NOTAS:

Agradecimentos do Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação. Do Presidente do C.F.E. ao Sr. Ministro Darcy Ribeiro 7

ESTUDOS ESPECIAIS:

Avaliação de Escolas de Nível Médio (Cons.º Faria Goes) 9
 Regime de Tempo Integral. Relator: Cons.º Clóvis Salgado 21
 Amplitude e desenvolvimento do programa de Matemática. Relator: Cons.º Celso Cunha 23

CURRÍCULOS:

Economistas, Atinários e Contadores (Par. n.º 397) 25
 Farmácia (Par. n.º 268) 30
 Geografia (Par. n.º 432) 42
 História (Par. n.º 377) 46
 Música (Par. n.º 383) 49
 Orientação Educativa (Par. n.º 374) 56
 Pedagogia (Par. n.º 251) 59
 Psicologia (Par. n.º 403) 66

ESTATUTOS:

Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Par. n.º 349) 72
 Escola de Farmácia de Ouro Preto (Par. n.º 363) 72
 Universidade do Rio Grande do Sul (Par. n.º 411) 73

REGIMENTOS:

Em diligência 75
 Academia de Música Lorenzo Fernandez (Par. n.º 180, adendo) 76
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo-Rei, de São Leopoldo, R. G. do Sul (Par. n.º 252) 76
 Escola de Farmácia e Odontologia de Araraquara (Par. n.º 307) 76
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (Par. n.º 350) 77
 Faculdade de Filosofia, Marcelino Champagnat (Par. n.º 355) 77
 Faculdade de Direito do Amazonas (Par. n.º 409) 77

Págs



DOCUMENTA

Órgão do Conselho Federal de Educação

Publicação da Secretaria Geral

Redação: Celso Kelly, Amílcar Osório e Felix de Athayde.

Palácio da Educação — Rua da Imprensa 16, 5.º andar. Rio de Janeiro, Gb. — Brasil.

Gráfica Tupy Ltda., Editora — Bairro de São Felix, 42 — Rio

105) 31.015/81

Importa assinar que, sendo este um curso de pós-graduação, deverá a Faculdade regular as convenientes adaptações, conforme a formação já adquirida pelos candidatos. Assim, os licenciados poderão ser dispensados das matérias já cursadas em nível superior, desde que haja correspondência no conteúdo das mesmas.

Quanto à duração do curso, considerando o estágio ainda inicial da instituição do mesmo em nosso País, convém uma solução não muito ambiciosa. O ideal seria o período de dois anos, como algumas faculdades já o fazem. Parece-nos, porém, que bastaria a exigência de 12 meses letivos, excluído o período destinado a exames e férias. Isto significa, praticamente, uma duração de um ano e meio. Essa solução terá a vantagem de permitir à Faculdade certa flexibilidade na supervisão do estágio, que poderia prosseguir em algumas instituições especializadas, a critério do professor supervisor. O consenso comum das Faculdades já adotou, aliás, a duração de 200 horas como o mínimo para um estágio eficiente.

Em conclusão, propomos o seguinte currículo mínimo:

Teoria da Orientação Educacional
Métodos e técnicas da Orientação Educacional
Psicologia da infância e da adolescência
Psicologia social
Técnicas de exame psicopedagógico
Elementos de psicopatologia
Elementos de orientação profissional e estudo de oportunidades de ocupação
Administração da escola e sistemas escolares
Estatística aplicada

Duração do curso: 12 meses letivos, excluído o período de exames e férias, com 200 horas de estágio supervisionado.

(a) D. Cândido Padin, O.S.B., relator. José Barreto Filho, Valmir Chagas, Newton Saenpira.

RESOLUÇÃO

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe confere a Lei de Diretrizes e Bases pelos artigos 9.º (letra e) e 70, e tendo em vista o Parecer n.º 374/62.

Resolve:

Art. 1.º — O currículo mínimo para o curso de Orientação Educativa ficará assim constituído:

Teoria da Orientação Educacional
Métodos e técnicas da Orientação Educacional
Psicologia da infância e da adolescência
Psicologia social
Técnicas de exame psicopedagógico
Elementos de psicopatologia
Elementos de orientação profissional e estudo de oportunidades de ocupação
Administração da escola e sistemas escolares
Estatística aplicada

Parágrafo único: Importa assinar que, sendo este um curso de pós-graduação, deverá a Faculdade regular as convenientes adaptações, conforme a formação já adquirida pelos candidatos. Assim, os licenciados poderão ser dispensados das matérias já cursadas em nível superior, desde que haja correspondência no conteúdo das mesmas.

Art. 2.º — A duração do curso será de 12 (doze) meses letivos.

Parágrafo único: Fica excluído o período destinado a exames e férias

Art. 3.º — A observância dos artigos anteriores é obrigatória a partir do ano letivo de 1 963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

PEDAGOGIA

FABRER N.º 251

1. O Curso

O Curso de Pedagogia é um dos mais controversos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio.

enquanto os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas pré-estabelecidos. O certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição destes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles.

Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; e como a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação: nos Estados Unidos, os *Teachers' Colleges* ou mesmo os *colleges* das universidades, tendo as *normas schools* começado a desaparecer já muito antes de 1910; na Inglaterra, os *Training Colleges* e os departamentos ou escolas de Educação das universidades, onde não apenas se formam os novos mestres como se recuperam os professores não qualificados das escolas primárias e secundárias; e assim por diante. Conseqüentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns desses países, ser deslocada inteiramente para a pós-graduação. Mas essa generalizada pleveação de nível, longe de constituir fenômeno isolado, resultou de correspondente elevação ocorrida na educação do homem comum, que passou da escola elementar para a secundária.

O nosso curso de Pedagogia, ao ser criado, também assinalou uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos. Longe de nos afirmar que isso já tenha sido alcançado ou esteja pelo menos em vias de sê-lo, mas tão-sómente sublinhar a coincidência da instituição do curso com o propósito de promover essa elevação, cuja prática efetiva ora se prevê para 1970. Na realidade, pouco se fez neste sentido, se tornarmos o País em conjunto; e em conseqüência — porque um fato decorre sempre do outro — grande parte, senão a maior, do magistério que serve às atuais escolas elementares ainda é constituído de professores com formação primária. A verdade é que nos encontramos num estádio em que o próprio curso de Pedagogia ainda nos chega ressonâncias de solução "avancada"; e queremos crer não

ter sido por outra razão que o legislador de 1961 deu particular ênfase aos "cursos pedagógicos" no art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustres serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida — e começa a ser ultrapassada — talvez antes de 1970. A medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bachareiros e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

2. Currículo Mínimo

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento de facilitação, a significativa concordança que já existe, no Brasil e no estrangeiro, acerca do que deva constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de Educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada. A parte diversificada é obviamente insuscetível de coteios válidos, embora apresente significativas concordâncias, enquanto a parte comum coincide quanto à inclusão de Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. Outra não é, neste particular, a orientação tendente a generalizar-se entre nós, a julgar pela análise dos novos currículos já propostos a este Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria do Ensino Superior. Conquanto o material remetido constasse quase sempre de

currículos “plenos”, o exame, ainda que superficial, das cadeiras ou disciplinas sugeridas leva à conclusão de que o núcleo comum é substancialmente o mesmo. Eis a lista que resulta da sua disposição por critério de frequência:

Psicologia: geral	2	47
educacional	42	47
Pedagogia: princípios	9	45
métodos	36	45
Filosofia: geral	10	37
história	11	37
da Educação	16	37
Sociologia: geral	15	32
educacional	17	32
Matemática: complementos	11	28
estatística	17	28
Administração Escolar	2	26
História, geral	21	23
da Educação	21	23
Educação Comparada	5	17
Biologia: geral	11	13
educacional	11	13
Orientação Educacional	3	10
Temas brasileiros	3	3
Higiene Escolar	3	3
Pesquisa Pedagógica	2	2

Como se vê, quase 60% das 286 incidências referem-se às quatro matérias sobre cuja importância coincidem os dados do inquérito e os sistemas estrangeiros tomados para comparação: Psicologia, Sociologia, História e “Princípios e Métodos” da Educação. O seu estudo é, realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e constitui, além disto, objeto de habilitação específica na licenciatura. A elas devem acrescentar-se a Administração Escolar, a Didática e matérias de caracterização para definir o tipo, ou os tipos, de profissionais a serem formados, através de opções do estabelecimento ou do aluno, ou de ambos. Nesta última categoria podem-se incluir tôdas as demais ordens de estudos sugeridas

ao Conselho (Estatística, Educação Comparada, Biologia, Orientação Educacional, Temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa) e outras mais especializadas que a realidade está a indicar (Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média).

A Psicologia da Educação deve abranger os capítulos de Psicologia Evolutiva (infância e adolescência), Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente a motivação) e Psicologia Diferencial. A Sociologia da Educação, por sua vez, compreende não apenas a parte “educacional” como os elementos de Sociologia Geral necessários a que o aluno tenha uma visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem este aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais. A História da Educação deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro desta orientação, conterá uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira. Os “Princípios e Métodos”, embora representem o denominador-comum de tudo o que se ensina num curso de Pedagogia, serão particularizados e sistematizados na Filosofia da Educação. Como, entretanto, uma tal síntese só pode ser feita num período mais avançado, é aconselhável que a escola inclua uma “Introdução à Educação” em correspondência com o que há pouco denominamos ciclo básico, como primeira aproximação do problema dos fins e meios a ser, mais tarde, desenvolvida e aprofundada na Filosofia.

A Administração Escolar é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na Administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade. Nesta função de matéria fundamental, ao nível das quatro que vimos de mencionar, a Administração Escolar interessa a licenciados e bacharéis — como lhes interessa, ademais, do ponto de vista estritamente profissional: aos primeiros, por ser lecionada nos cursos normais; e aos últimos, por constituir a base de formação específica do chamado “técnico de educação”. A Didática (com Prática/ de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do Parecer n.º 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas mínimo,

entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Dai por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto.

Finalmente, as matérias de caracterização abrangem cinco grupos facilmente diferenciáveis. No primeiro figuram a Biologia e a História da Filosofia, que podem ser acrescidas à Sociologia Geral, esta com o sentido amplo que há pouco defendemos, para configuração de um ciclo básico já então completo e de profundas repercussões no evoluer do curso. No segundo, por sua vez, incluem-se a Estatística e os Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, ambos capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, maxime no bacharelado. No terceiro grupo estão a Cultura Brasileira (matéria que se vai impondo neste Conselho e com o qual identificamos os "Temas Brasileiros" constantes do inquerito) e a Educação Comparada, para o caso de que pretenda imprimir aos estudos um sentido menos técnico e mais cultural. No quarto — com Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática de Escola Primária e Teoria e Prática de Escola Média — atende-se a possibilidade de preferência para um tipo de formação que vise desde logo ao trabalho num setor determinado. E no quinto grupo, representado pela introdução à Orientação Educacional, ensaja-se um encaminhamento para o "curso especial" em que doravante serão formados os "orientadores de educação", de acôrdo com o disposto no art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases.

Com estas características, o currículo proposto situa-se em posição equidistante das contróversias suscitadas em tôrno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a tôdas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê o mesmo encaminhamento a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescenta-se a sobreidade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreziável, prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que hão de surgir.

3. Duração do Curso

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, esse prazo — o mesmo, segundo, na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos — tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3+1, por força do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação dos "trabalhadores intelectuais" requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Dai propormos a fórmula única de quatro anos, que retoma e generaliza a solução contida na chamada reforma Souza Campos (Dec. Lei 9 092, de 26-3-46), praticada até hoje em apenas cinco dentre as quase cem Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes no País.

4. Conclusão

Como conclusão final, apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

(a) Valmir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Suenpiza.

RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9.º, letra e, e 70 da Lei n.º 4 024, de 20 de dezembro de 1 961, e tendo em vista o Parecer n.º 251/62, que a esta se incorpora:

R e s o l v e :

Art. 1.º — O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)

3. História da Educação
 4. Filosofia da Educação
 5. Administração Escolar
- 6/7. Duas-dentre as seguintes

- a) Biologia
- b) História da Filosofia
- c) Estatística
- d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
- e) Cultura Brasileira
- f) Educação Comparada
- g) Higiene Escolar
- h) Currículos e Programas
- i) Técnicas Audio-visuais de Educação
- j) Teoria e Prática da Escola Primária
- l) Teoria e Prática da Escola Média
- m) Introdução à Orientação Educacional.

Parágrafo único — Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em curso normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

Art. 2.º — É de quatro anos a duração do Curso de Pedagogia, para o Bacharelado e a Licenciatura.

Art. 3.º — O currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

PSICOLOGIA

PARABER N.º 403

Esta é a primeira vez que, no Brasil, se fixa oficialmente um currículo de Psicologia visando a direitos de exercício profissional. Tais direitos decorrem da Lei n.º 4119, de 27 de agosto último, que veio inequivocamente, ao regulamentar a profissão de Psicólogo, preencher uma lacuna de que já se ressentia o quadro dos nossos trabalhadores de grau universitário. Dadas, porém, as características muito especiais da nova profissão, é preciso que desde logo se procure elevar esse curso a um nível de qualificação intelectual e de prestígio social que permita aos seus diplomados exercer

os mistérios do trabalho psicológico de modo eficaz e com plena responsabilidade. Para isto, é imperativo que se accentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há de ser possível assegurar a Psicologia a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisações que, do charlatanismo, a levariam fatalmente ao descrédito.

Estas considerações dão a medida dos cuidados que devem presidir à elaboração do respectivo currículo mínimo. Como ainda não dispomos de uma experiência nacional a ser levada em conta, valemo-nos dos subsídios que podem oferecer os centros do País onde algo já se fez no campo do ensino psicológico. Assim, o que a seguir propomos traduz, queremos crer, a média do pensamento dominante nesses centros, captada através de sucessivas reuniões em que tivemos a valiosa colaboração dos professores M. B. Lourenço Filho e Nilton Campos, da Universidade do Brasil, Carolina Maruscelli Bori, da Universidade de São Paulo, Padre Antonius Benkö, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Pedro Parafita Bessa, da Universidade de Minas Gerais. De qualquer forma, o currículo que se veio a elaborar tem o sentido de uma "primeira aproximação," a ser progressivamente enriquecida com os dados que a sua própria execução decerto oferecerá.

Esse currículo, refletindo o espírito da Lei n.º 4119 (art. 6.º), abrange um conjunto de matérias comuns — que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura — e matérias específicas para a preparação do Psicólogo. A parte comum envolve conhecimentos instrumentais (Fisiologia, Estatística) e os conhecimentos de Psicologia sem os quais, a nosso ver, "ficaria comprometida uma adequada formação profissional" (Parecer n.º 28/62). Constam eles de Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral.

A *Fisiologia* explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, proporciona um treinamento metodológico válido em si mesmo. A *Estatística* encontra a sua justificação seja na pesquisa, seja no setor de aplicação. Por isto, repelindo a mera dedução de fórmulas de remota utilidade, deve consistir na apresentação de técnicas diretamente vinculadas ao objetivo dos estudos psicológicos.

ANEXO III

CURRÍCULO MÍNIMO E A DURAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Aprovado em 19/10/62

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer nº 283/62 que a esta fica incorporado, resolve:

Art. 1º — O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende oito (8) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em resolução especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Lingüística

6/8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

- a) Cultura Brasileira
- b) Teoria da Literatura
- c) Uma Língua Estrangeira Moderna
- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega.

§ 1º A escolha das matérias constantes das letras c e g do item 6/8 importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d e h do mesmo item, respectivamente.

§ 2º No caso de ser Inglês ou Espanhol a escolhida, na forma da letra c, a matéria correspondente à letra d abrangerá, respectivamente, as literaturas inglesa e norte-americana ou as literaturas espanhola e hispano-americana.

Art. 2º — O diploma de cada curso habilitará em:

- a) Português e Literatura de Língua Portuguesa;
- b) mais uma língua estrangeira com a respectiva literatura à escolha do aluno dentro das possibilidades de estudo oferecidas pelo estabelecimento.

Parágrafo único. O diploma só poderá incluir a Língua Latina, na forma deste artigo, quando houver sido estudada a respectiva literatura.

Art. 3º — Será de quatro (4) anos a duração dos cursos de Letras, entrando em vigor a partir do ano letivo de 1963.

(a) Valmir Chagas — Relator; Celso Cunha, Josué Montello.

LICENCIATURA

PARECER CFE Nº 292/62 — Aprovado em 14/11/62

Matérias pedagógicas para a licenciatura.

Os currículos mínimos dos cursos de Licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. É desta última parte que nos cabe tratar aqui; e ao fazê-lo temos por suposto que não se há de entender como professor, mesmo "de disciplina", aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de "dar aulas". Todo professor é basicamente um educador, e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. Em última análise, portanto, o futuro aluno constitui o dado fundamental a ser levado em conta na preparação pedagógica dos licenciados; e a partir dessa constante desdobram-se as soluções em dois planos mutuamente complementares. Num plano decrescente, encara-se a situação ensinar-aprender em seu tríplice aspecto de aluno, matéria e método, enquanto num plano crescente focaliza-se o processo educativo como um todo mais amplo em que se inserem as componentes aluno, escola e meio.

O primeiro envolve as relações aluno-matéria e matéria-método, causa de longas controvérsias em que se pretende sempre estabelecer a prevalência de um elemento sobre o outro. Tal, porém, já não ocorre no caso presente. A posição em que nos situamos retira dessas relações qualquer sentido polêmico, visto que se em função do aluno e para ele é que verdadeiramente existem as matérias. Estas valem como ordenações de conhecimentos à medida que também representam meios para desenvolver-lhe formas positivas de pensamento, sentimento e ação. Na linguagem da fórmula "ensinar X a João", soam-nos tão absurdo o restritivo "ensinar X", em que se ignora totalmente o aluno ao erigir o conhecimento à categoria de fim em si mesmo, quanto o dispersivo "ensinar a João", de certo pedagogismo que vai desaparecendo em nossos dias. Impossível como é abstrair qualquer desses três elementos, sem produzir mutilações irreparáveis, não vemos como fugir às duas únicas soluções possíveis: a de "ensinar X a João", admissível em determinadas circunstâncias, e a definição geral de "ensinar a João X", em que João tem precedência sobre X e ambos sobre o ensinar. Como este se ajusta a João pela via de X, segue-se que desde logo temos como indiscutível a predominância funcional da matéria sobre o método. Afinal, o que ensinar preexiste ao como ensinar e de certo modo o condiciona, o que não implica negar validade à metodologia teórica e prática da educação. Do contrário, já não se cogitaria sequer de um treinamento didático, por que este flutua, então, inteiramente, das próprias matérias encaradas como tais.

Afora, portanto, a parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, deve o candidato à licenciatura realizar estudos que o familiarizem com os dois *outros* aspectos imediatos da situação docente: o aluno e o método. No primeiro caso, em que se tem em vista o tipo especial de aluno da escola média, parece-nos indispensável a Psicologia da Adolescência, cujo ensino absolutamente não exclui, antes supõe a consideração em plano secundário, como cores de fundo, das demais etapas do desenvolvimento humano. No segundo caso, deve ser focalizado o ato de ensinar com o seu correlato prévio do aprender. Para isto aconselham-se a Didática e a Psicologia da Aprendizagem (incluindo esta obviamente o capítulo de Motivação), além da Prática de Ensino, para trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente. É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe que uma intervenção cirúrgica — para usar o símbolo consagrado — esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entregue a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussões para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram antes com um aluno.

É certo que a legislação específica de há muito exige um Colégio de Aplicação. A realidade, porém, veio demonstrar a procedência dos receios com que foi recebida tal iniciativa, que não implicava a obrigatoriedade da Prática de Ensino, porquanto esta se entendia mais como tema de programa do que como objeto de um mínimo curricular. Devendo ser um estabelecimento modelo, de montagem evidentemente custosa e difícil, esse colégio deixou de surgir na maioria das faculdades de Filosofia. Mesmo naquelas em que foi criado, o seu funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns ou dele fez uma autêntica "vitrina pedagógica", onde os alunos-mestres passivamente assistem, como espectadores, ao que a rigor não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o fazem, através de aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, a duas ou três horas em que sistematicamente captam, se algo podem captar, aspectos circunstanciais da função de ensinar.

Não se põe em dúvida, com isto, a conveniência de que existam colégios-paralelo junto às faculdades onde se formam os professores destinados ao ensino de grau médio. O que se discute é a sua característica de órgãos de aplicação; e o que se pretende, pois, é simplesmente redefinir os como centros de experimentação e demonstração. A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os "internatos" dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu triplice aspecto de planejamento, execução e verificação.

É óbvio que não se imagina fique o estudante entregue à própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se extrairão mais tarde. Esta, enfim, já é a situação atual, que precisamente se pretende corrigir. Ao invés disso, o que se preconiza é o estágio supervisionado, em que o aluno-mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando for o caso, levando a freqüentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração.

Assim preparado e trazendo para discussão a experiência dos seus próprios êxitos e fracassos, transforma-se ele no veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio, o que importa numa vantagem a mais como serviço de extensão. Aliás, a idéia de um *in-service training* para o magistério é hoje reivindicação generalizada. Nos programas que se delineiam para dar-lhe forma, aparece invariavelmente, por entre as diversidades que se ela decerto comporta, a solução do *estágio supervisionado* com utilização crescente das escolas da comunidade.

Do segundo plano em que se desdobra a formação pedagógica para a licenciatura, cabe ainda considerar as componentes escola e meio, já que do aluno tratamos anteriormente. A fim de que o futuro mestre conheça a *escola* onde atuará, prescreve-se a Administração Escolar estudada não em profundidade, que para tanto existem cursos mais apropriados, porém como uma fixação de elementos relacionados com os seus objetivos, a sua estrutura e os principais aspectos do seu funcionamento. Para tornar presente a influência do *meio*, que se projeta no comportamento de professores e alunos e define a própria escola, pode-se indicar matéria especial ou fazê-lo indiretamente, através mais uma vez da Administração. Optamos pela segunda hipótese, fiéis ao propósito de fixar um mínimo que, além da sobriedade, tenha a virtude de não interferir demais na parte de conteúdo. Mesmo porque desta forma se torna possível, em estudo para assim dizer introdutório, dar uma visão unitária do binômio escola-sociedade expresso no que imaginamos seja uma autêntica Administração Escolar brasileira uma administração em que se focalize a escola, e em primeiro plano a escola média, pelas suas múltiplas conexões com a comunidade local e nacional.

Em resumo, o mínimo a ser exigido para a preparação pedagógica do licenciando deve abranger:

1. Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem.
2. Elementos de Administração Escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.

À primeira vista, este esquema parece reeditar, com algumas atenuações, a sobrecarga dos currículos anteriores; mas isto absolutamente não se verifica. Tais currículos traziam, desde logo, as respectivas disciplinas dispostas pelo mínimo de *anos* ou *séries*. Na solução proposta, que diminui as próprias matérias de um terço, o que se imagina é uma "dosagem" máxima por *semestres*: um semestre para adolescência, outro para aprendizagem, um terceiro para administração e o quarto para didática, além do estágio supervisionado, num total de cinco semestres — disciplinas que não chegam a constituir um semestre letivo completo, mesmo em regime de tempo parcial. Com isto, a parte pedagógica da licenciatura fica reduzida de um quarto (que ocupa no sistema ainda em vigor) para um oitavo de período de quatro anos, reservando-se assim mais um oitavo, equivalente a um semestre letivo, para o aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos.

Dáí não se há de inferir que todo o ensino profissional deva ser feito concomitantemente, como num ciclo à parte e sem qualquer ligação com as matérias do conteúdo. Pelo contrário: o seu desenvolvimento supõe a observância de critérios de hierarquia por força dos quais alguns temas são pré-requisitos de outros. Adolecência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de a Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio caminho. Ademais, é por todos os títulos desaconselhável separar o como ensinar do que ensinar. A Didática não é um *moulin qui tourne en vide*; e a arte de ensinar alguma coisa a alguém ou, na definição clássica de Comenius, "a arte de ensinar tudo a todos".

Disso resulta, como aliás foi salientado no Parecer n.º 283/62, que já não se concebe um curso exclusivamente de Didática, visto que, até o último semestre do ano terminal (não nos referimos a "série"), sempre estarão presentes matérias de conteúdo. A licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado e não *igual* a este *mais* Didática, como acontece no conhecido esquema 3 + 1. O tempo e o esforço utilizados naquela para a formação pedagógica, dentro da duração fixada para o curso, serão no bacharelado empregados para intensificação das respectivas especialidades. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano de estabelecimento ao aprofundamento dessas especialidades, se for inicialmente licenciado, ou para a sua preparação como professor, se for bacharel.

Como conclusão, reunimos estas considerações no incluso Projeto de Resolução, de cujos dispositivos apenas o relativo à Prática de Ensino se aplica à licenciatura em Pedagogia, porquanto as outras matérias estão contidas, com maior amplitude, no currículo já aprovado para esse curso.

(a) *Valmir Chagas* — Relator; *Anísio Teixeira*, *Newton Sucupira*.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

PARECER CFE Nº 292/62

Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9.º, letra e, e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nos termos do Parecer nº 292/62, que a esta fica incorporado, resolve:

Art. 1.º — Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

1. Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem,

2. Didática.
3. Elementos de Administração Escolar.

Parágrafo único. É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional.

Art. 2.º — Ao curso de Pedagogia aplica-se apenas, desta Resolução, o disposto no parágrafo único do artigo anterior.

(a) *Valmir Chagas* — Relator; *Anísio Teixeira*, *Newton Sucupira*.

ANEXO IV

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

PARECER CFE Nº 252/69 — Aprovado em 11/4/69

Currículo de Pedagogia, estudos pedagógicos superiores, mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observadas nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorrem num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante, que responde por um atraso que já não há como disfarçar.

— I —

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório — juntamente com o diploma de licenciado em Pedagogia para o magistério em cursos normais (art. 51, letra a) — o bacharelado nesse curso para o exercício dos cargos técnicos de Educação (arts. 51, letra c, e 52). A forma genérica então empregada já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetivação e especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência de es certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do *curso*, à medida que os *cargos*, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigatoriedade pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento, o título de “Técnico de Educação” chegou quase ao descrédito.

Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o Curso de Pedagogia encontrou grandes resistências antes de impor-se, ao menos parcialmente, como hoje se verifica. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), sete anos depois praticamente revogado o Decreto-Lei nº 1.190/39, ao prescrever apenas, para esse efeito, uma “conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior”, e a realidade encarregou-se do resto. No setor privado, por ser menos dispendiosa, a admissão

de professores não diplomados ainda continuou por muito tempo a constituir a regra mesmo nas grandes cidades e, no setor público, o clientelismo também se fez sentir, embora com intensidade menor que a verificada no preenchimento dos cargos técnicos.

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas, de cuja necessidade só nos últimos tempos começaram a se fazer sentir. Havia, apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores conhecidos em moldes tradicionais. Para os primeiros, assim como para os diretores de escolas de 2º grau, não se tinha previsto qualquer preparo específico em curso regular. Somente para os diretores de escolas de 1º grau, o citado Decreto-Lei nº 8.530/46 prescreveu (arts. 3º, 4º, § 3º, 11 e 12) a formação em cursos próprios, de nível pós-normal, a funcionarem em “Institutos de Educação”. Embora outra coisa não seja “um curso pós-normal senão um curso superior”, como já salientávamos no Par. 340/63, o certo é que o legislador de 1946 ainda conservou a atitude de só a custo classificar como tal uma profissão que não se enquadrasse entre as três ou quatro, ditas “liberais”, cujo estudo no Brasil se iniciou nos primeiros anos do século XIX.

— II —

A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação *stricto sensu*. A sua longa tramitação de quinze anos fez que o texto finalmente aprovado, em que pese aos sucessivos ajustamentos nele introduzidos, ainda se mantivesse muito próximo do projeto original, elaborado na perspectiva de 1946, o deixasse de incorporar as novas tendências que se esboçaram, nesse período, acompanhando as grandes mudanças que então se processaram na vida nacional. Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir. Os inspetores e diretores de escolas de 2º grau foram mantidos sem o preparo regular de nível superior exigido para os professores. Quanto aos primeiros, a lei apenas aludia (art. 65) a “conhecimentos técnico-pedagógicos demonstrados, de preferência no exercício da função do magistério, de auxiliar de administração escolar ou na função escolar do estabelecimento de ensino”; e em relação aos últimos, vagamente prescrevia (art. 42) que “o diretor... deverá ser educador qualificado”. Finalmente, para a seleção dos diretores em nível primário, conservou (art. 55) a orientação do Decreto-Lei nº 8.530/46, já comentado, de estudos a serem feitos em cursos próprios “abertos a graduados em escolas normais de grau colegial”.

O único argumento que se encontra para justificar a orientação adotada, quanto a escola de 2º grau, é o de certo realismo que tornaria artificial uma solução alheia à rotina da época. Como se a necessidade de administradores não se expressasse por um número de dezenas de vezes inferior ao de professores... Seria então o caso, evidentemente absurdo, de não manter a exigência de preparação superior para os professores, se ainda hoje, como é sabido, os que preenchem tal condição não ultrapassam 25% do corpo docente em exercício. Mas isto se faz, aliás corretamente, como uma aspiração a concretizar-se a longo prazo, prevenindo-se para a transa-

ção (art. 117) um "exame de suficiência" que supriria, como vem suprimindo, a falta de mestres que exibam as novas características. Seria também o caso de não exigir uma formação pós-normal para os diretores de estabelecimentos de ensino primário, os quais ficam assim obrigados a ter preparo realmente superior à vaga "qualificação" requerida dos diretores de escolas médias.

Onde, porém, mais visíveis se tornam as impropriedades da Lei de Diretrizes e Bases, quanto aos profissionais não-docentes de Educação, é na parte relativa aos orientadores. Estes foram classificados em dois tipos: os "do ensino primário" (art. 64), com formação de nível colegial ou pós-normal, e os "do ensino médio" (art. 63), com formação em *curso especial* a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os inspetores de ensino. A prevalecerem os argumentos que estão na base das omissões anteriormente criticadas, não haveria por que exigir dos orientadores "do ensino médio" uma preparação regular; mas esta foi desde logo prescrita, ainda que em moldes pouco aceitáveis. Houve um salto brusco da ausência de preparo regular para a pós-graduação e admitiu-se, ao mesmo tempo, que a um curso pós-graduado tivesse acesso candidatos sem formação específica de grau médio ou superior, como ocorria freqüentemente com os inspetores. Ademais, se nesse curso podiam matricular-se "os diplomados em Educação Física", não haveria por que torná-lo inacessível a outros profissionais, sobretudo licenciados, mediante aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes.

Foi nesse quadro de referências que teve de situar-se o Par. 251/62, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não ofereceu maiores dificuldades, ensinando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior. A formação dos especialistas, entretanto, acabou revestindo uma fluidez que era a da própria lei. O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos. Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas, pelas universidades e escolas, de uma lista mais ou menos variável de opções. Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduzisse ao passo imediato; mas só como exceção tal aconteceu, exatamente pela falta de validade legal da especificação que se fizesse. Isto explica muito do que hoje se pode considerar imprecisão do Parecer. A Orientação Educacional, por exemplo, foi curiosamente excluída do curso; e a duração estabelecida não apresentou alternativas ajustáveis às características do trabalho educacional, encarado em si mesmo e em função de peculiaridades regionais.

— III —

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, representou uma correção no duplo sentido de entrar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominantemente em outros. A noção tradicional do diploma como algo que "assegura privilégios" ao seu portador, a nova lei contrapôs a ideia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor. Assim é que os arts. 18 e 26 empregam a expressão

"cursos correspondentes a profissões reguladas em lei", ao invés de "cursos que assegurem privilégios para o exercício de profissões liberais", como ainda registrava o art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases. Mas não somente esses "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei" serão "reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação" e terão "validade em todo o território nacional" (art. 27); também a terão outros, além deles, que o Conselho venha a criar, por "necessários ao desenvolvimento nacional" (art. 26), ou que "as universidades e os estabelecimentos isolados" organizem "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional" (art. 18). Não seria realmente possível que a legislação conseguisse acompanhar as transformações e os deslocamentos que, a todo instante, se operam nas profissões de nível superior com aceleração crescente; donde o estabelecimento de mecanismos de reação mais pronta entre a lei e a realidade.

A concepção mesma de curso teria de ser redefinida. Quando, há mais ou menos três décadas, às clássicas "profissões liberais" se acrescentaram as primeiras formas novas de habilitação superior, estas de tal modo foram assimiladas àquelas que acabaram por copiar-lhes a rigidez de preparação única e duração *longa* dos estudos. À medida, porém, que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação, cada vez mais visível se mostrava a inadequação do modelo tradicional e, em dado momento, se tornou urgente uma abertura que a lei por fim veio ensejar. O seu art. 23, com efeito, dispôs que "os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho". Conquanto aí já se contenha o necessário para a mudança há muito reclamada neste particular, a legislação foi mais longe e, sublinhando a posição adotada, expressamente determinou (§ 1º do mesmo art. 23) que "serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior".

Apesar de tudo isso, possível seria ainda que os estudos permanecessem confinados aos limites de cada curso, como sói ocorrer ainda agora, sem qualquer circulação na mesma área ou áreas diferentes. Todo o ensino superior poderia então continuar dividido em compartimentos estanques. Prejudicados estariam, em grande parte, os esquemas de curta e média duração, pela natural preferência que os alunos atribuiriam desde logo aos cursos longos, se estes não pudessem constituir a segunda etapa de um processo realmente contínuo. Daí o § 2º do art. 23: "os estatutos e regulamentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos. Esta clara opção de flexibilidade teria de refletir-se na própria habilitação profissional, melhor ajustando-a àquela exigência básica de "modalidades diferentes" (art. 23, *caput*). Para tanto, em vez de identificá-las com o título geral do curso, estabeleceu a lei que o diploma importará "em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo", o que vale dizer, pelo currículo efetivamente seguido em cada caso, e não por um currículo uniforme abstratamente concebido.

No que toca especificamente à Educação, a Lei nº 5.540/68 manteve e prolongou a linha iniciada pelo Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Este, no parágrafo único do seu art. 3º, dispôs que, entre os cursos oferecidos pelas universidades federais, "se incluíram obrigatoriamente os de formação de professores para o

ensino de segundo grau e de especialistas de Educação". Não defiriu, porém, quais seriam essas especialistas, em face mesmo dos seus propósitos limitados, o que fez prevalecesse ainda a imprecisa legislação anterior. A nova lei, que assumiu características de "diretrizes e bases", deu o passo imediato e dispôs (art. 30) que "a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior".

Haverá, portanto, três ordens de habilitação no setor pedagógico, todas com a mesma validade nacional prevista no caput do art. 27: a) as correspondentes a essas especialidades "reguladas em lei", que estão sujeitas a currículo e duração mínimos fixados por este Conselho, na forma do art. 26; b) as correspondentes a outras especialidades que o Conselho tenha por "necessárias ao desenvolvimento nacional", também sujeitas a currículos e duração mínimos, de acordo com o mesmo art. 26; e c) as que universidades e os estabelecimentos isolados resolvam oferecer "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades de mercado do trabalho regional", segundo estabeleça o art. 18. Como, em todos estes casos, o curso poderá "apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração" (art. 23, caput), aquilo que antes de chamava "pós-normal" passa a qualificar-se naturalmente como "superior", num esquema "de curta duração" agora tornado obrigatório (§ 1º do art. 23).

Daf (afiorando ainda que de passagem aos aspectos de estrutural não se há de inferir que os cursos pedagógicos de menor duração, ou mesmo os cursos completos de graduação, estejam impedidos de funcionar em institutos de Educação ou, ao contrário, que somente nestes possam desenvolver-se os estudos superiores para a formação de especialistas — diretores, inspetores, supervisores etc. — destinados à escola primária. A técnica da reforma é a de não consagrar a antiga correspondência escola-curso, caracterizando-se as escolas como simples meios para ministrar disciplinas, não necessariamente todas, que figurem nos currículos dos cursos. Assim, de acordo com os §§ 1º e 2º do art. 30, o preparo de professores e especialistas de Educação poderá não somente fazer-se nas universidades, "mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos", como realzar-se em "um estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários". O tipo de estabelecimento que se organize passa de certo modo a segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso, concebido em moldes que mereçam reconhecimento, seja ministrado sob "coordenação que assegure a unidade dos estudos".

— IV —

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige "modalidades diferentes" de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. A nosso

ver, somente quando se ultrapasse o terreno propriamente educacional, em alguns casos, o curso assumirá estrutura e tomará denominação diferente — como num ba-charelado em História Geral e História da Educação, ou em Cultura Brasileira e Planejamento Educacional, por exemplo; mas combinações desse tipo, já muito elaboradas, devem partir das instituições onde elas possam desenvolver-se com êxito, fixando-se a iniciativa do Conselho nas áreas propriamente pedagógicas. Entendemos que sob o título geral de *Curso de Pedagogia* será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de resolução, que ora submetemos à apreciação do Conselho.

Segundo o plano proposto, o curso terá uma parte comum e outra diversificada. A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo "é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo, além disso, constituir objeto de habilitação específica". A própria *Sociologia Geral*, agora definida como fundamental para todos os cursos situados no campo das Ciências Humanas, já é obrigatória desde 1862 em Pedagogia; do que, aliás, não se há de concluir possam a Psicologia, a História e a Filosofia da Educação prescindir da sua própria fundamentação geral, como suporte para a abordagem pedagógica. Assim, como única modificação neste particular, propomos o acréscimo da Didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e, finalmente, *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. Para esta parte comum indicam-se pois, as seguintes matérias:

- 1.1. — Sociologia Geral
- 1.2. — Sociologia da Educação
- 2.0. — Psicologia da Educação
- 3.0. — História da Educação
- 4.0. — Filosofia da Educação
- 5.0. — Didática.

A parte diversificada compreende, basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 30 da Lei nº 5.540/68, excetuando apenas o Planejamento, que será desenvolvido em nível de mestrado. Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação das três últimas também em curta duração, visando a escola de primeiro grau. Apressamo-nos em reconhecer o muito de contingente que ainda contém nesse escalonamento: de um lado, porque a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação e, de outro, porque já não se ignora hoje que os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os do ensino médio e superior. Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca de trabalho pedagógico, em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar o Pro-

nejamento, pois incomparavelmente menor se apresenta o núcleo de profissionais requeridos, não haveria como atender às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo, nesta fase *inicial*, ficasse adstrito ao mestrado ou mesmo a cursos *longos* de graduação.

Em posição intermediária enfrenta-se a Orientação Educacional, agora finalmente incluída entre as habilitações pedagógicas sem distribuir-se, como acontecia, por "cursos especiais" em que a preocupação de ordem educacional tendia a ser absorvida pelo elemento psicológico. Previu-se apenas uma habilitação para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância desta última, ante as características muito próprias que assume a escolarização ao nível da adolescência. No ensino de 1º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um conselho individualizado. O que dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto se procurou atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do supervisor, que se constituiu nos últimos tempos uma das mais felizes experiências de ensino fundamental brasileiro.

Para estas cinco habilitações a serem desenvolvidas em nível de graduação, previram-se onze matérias, que se desdobram em dezessete para ensinar as combinações necessárias em cada caso. Eis a lista daí resultante:

- 1.1. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- 1.2. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- 1.3. — Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior
- 2.0. — Princípios e Métodos de Orientação Educacional
- 3.1. — Princípios e Métodos de Administração Escolar
- 3.2. — Administração de Escola de 1º Grau
- 4.1. — Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
- 5.1. — Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
- 5.2. — Inspeção da Escola de 1º Grau
- 6.0. — Estatística Aplicada à Educação
- 7.0. — Legislação do Ensino
- 8.0. — Orientação Educacional
- 9.0. — Medidas Educacionais
- 10.0. — Currículos e Programas
- 11.1. — Metodologia do Ensino de 1º Grau
- 11.2. — Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).

A distribuição dessas matérias pelas várias habilitações, além da parte comum anteriormente referida, será a seguinte:

- a) Orientação Educacional — as dos números 1.1., 1.2., 2.0., 8.0., 3.1., 9.0.;
- b) Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as dos números 1.1., 1.2., 3.1. e 6.0.;
- c) Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as dos números 1.1., 1.2., 4.1. e 10.0.;

- d) Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as dos números 1.1., 1.2., 5.1. e 7.0.;
- e) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as dos números 1.1., 11.1. e 11.2.;
- f) Administração Escolar para exercício na escola de 1º grau — as dos números 1.1., 3.2. e 6.0.;
- g) Supervisão Escolar para exercício na escola de 1º grau — as dos números 1.1., 4.2. e 10.0.;
- h) Inspeção Escolar para exercício na escola de 1º grau — as dos números 1.1., 5.2 e 7.0.

No que toca às habilitações, cabe notar que todas elas, resultando do curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel (*). Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor, falseia o que há de significar com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas "de conteúdo", o licenciado é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino — nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado. . . . Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a *licença* comum de magistério. Visto, porém, que assim não se entendeu por muitos anos, até mesmo dois diplomas se expedem pela integralização de um só currículo. Para nem mencionar o que acontecia antes do Parecer nº 251/62, quando se ministrava uma curiosa "Didática de Pedagogia" pela simples razão de que havia uma Didática de Matemática, de História ou de Letras. . . .

Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores de ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter no currículo mínimo. A partir daí, evidente se afigura que todos os diplomados terão credenciais para lecionar as disciplinas correspondentes: a) à parte comum do curso e b) às suas habilitações específicas. O ensino para a formação mais diretamente profissionalizante do normalista, o de Metodologia e o de Prática, da escola primária, veio a constituir uma dentro as habilitações, e não mais um diploma especial, como aliás se faz com a Orientação Educacional. Não se incluíram, porém, no magistério dos cursos normais os que obtêm o bacharelado em outra duração, considerando a menor densidade que os estudos alcançam nesses esquemas reduzidos. Tal não impede que as instruções a serem baixadas para registro profissional, à maneira do que ocorre com as atuais licenciaturas de 1º ciclo, lhes estendam essa prerrogativa nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida.

Outro aspecto que se procurou deixar mais claramente delineado foi o do exercício de atividades, na escola de 1º grau, pelos diplomados em Pedagogia. O Parecer 251/62 admitiu que, já no fim da presente década, tal problema talvez começasse suscitar-se nas regiões mais desenvolvidas do País. A previsão confirma-se dia-a-dia e,

(*) Acolhendo embora a idéia de um só diploma, o Plenário aprovou emenda do Cons. D. Luciano Duarte e fixou (por maioria de votos) como título único o de "licenciado".

à medida que essa tendência adquiere alguma nitidez, surgem reações dos professores normalistas, como simples defesa de interesses, e perplexidades se estabelecem em áreas administrativas sobre se isso é técnica e legalmente possível. De que o é legalmente, não há dúvida, porque afinal "quem pode o mais pode o menos"; quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, a questão não deixa de ter uma certa procedência de ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1º grau. Para obviá-la, indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática, sem, contudo, criar uma habilitação especial que pareça prematura. Assim, para os bacharéis que se preparam ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, a nova credencial será automática e poderá ser conseguida por acréscimo pelos demais, incluindo os diplomados em menor duração que, por todos os títulos, são os candidatos ideais para iniciar esta fase mais avançada.

Além das habilitações expressamente previstas na lei, já vimos que outras poderão ser criadas com plena validade, quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. Preferiu-se esta última solução, sem prejuízo de posteriores iniciativas, já que o Conselho sempre apreciará os planos elaborados *in concreto*. Não se chegou, assim, a qualquer delimitação curricular nesta parte, apenas admitindo a resolução que será possível desenvolver como áreas específicas, em nível de graduação ou pós-graduação:

a) matérias pedagógicas da parte comum:

- Psicologia da Educação
- Sociologia da Educação
- História da Educação
- Filosofia da Educação
- Didática;

b) matérias e atividades da parte diversificada:

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior
- Estatística Aplicada à Educação
- Currículo e Programas
- Medidas Educacionais
- Legislação do Ensino;

c) outras matérias ou atividades ainda não mencionadas como, por exemplo:

- Economia da Educação
- Antropologia Pedagógica
- Educação Comparada
- Técnicas Audiovisuais de Educação
- Rádio e Televisão Educativa

- Ensino Programado
- Educação de Adultos
- Educação de Excepcionais
- Clínica de Leitura
- Clínica da Voz e da Fala
- Higiene Escolar
- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, etc.

Quanto à duração, fixaram-se duas modalidades para as habilitações que se incluem em nível de graduação: 2.200 e 1.000 horas, a serem integralizadas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente. Calculou-se uma semana de aproximadamente 18 horas de trabalho escolar efetivo, reduzindo-se assim em um quarto (1/4) os critérios até aqui em vigor para os setores de Ciências Humanas. Em parte, esta redução decorre dos resultados colhidos com a aplicação da Portaria Ministerial 159/65, que tinha caráter experimental; mas a sua principal motivação foi o dispositivo da nova lei (art. 26) segundo o qual, diversamente do que ocorria no regime da LDB, mínimo deve ser o currículo e *mínima*, também, a duração que este Conselho venha a estabelecer para os cursos de sua competência. Tudo indica, portanto, que aos acréscimos feitos pelas universidades e escolas no plano de conteúdo deve corresponder algum aumento das horas de trabalho. É possível que as habilitações porventura criadas, além das oito já indicadas, venham a enquadrar-se nestas modalidades básicas; mas nada impede que, se assim for necessário, outros esquemas de tempo lhes sejam traçados.

Algumas condições suplementares foram previstas para complementar a nova sistemática e assegurar-lhe ou facilitar-lhe a implantação. Uma delas, que já se fez praxe neste Conselho, é a exigência de estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, acrescido de experiência de magistério. Não se entende, com efeito, que o portador de um título profissional de Educação deixe de exibir alguma vivência da especialidade escolhida e, em áreas como a de Orientação Educacional, alguma prática do ato de ensinar, para que sempre convergem todas as atividades escolares (*). Outra condição, de certo modo resultante da primeira, é a limitação do número de habilitação a duas áreas de cada vez. Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade, sem contudo impedir que o diplomado volte à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações que poderão ser consignadas em apostilas no título inicial.

Esta idéia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, resultante do princípio mais amplo da "educação permanente", inspira em vários outros pontos o plano apresentado. Ainda em nível de graduação, permitiu-se que os licenciandos em geral venham a obter diploma de Pedagogia, mediante complementação de estudos que alcance o mínimo de 1.100 horas. Com isto, muitos professores de "disciplinas de conteúdo" que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico *puro* poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magis-

(*) O Plenário, por maioria de votos, estendeu o requisito de experiência de magistério a outras habilitações.

tério. Esse enriquecimento alcançará o seu ponto máximo com o preparo em nível de mestrado, que também se admitiu desde logo. Repetimos que, excetuado o caso particular do Planejamento, se trata de solução que não passa de simples faculdade, porquanto seria impossível saltar bruscamente para a pós-graduação quando, pelo menos em âmbito nacional, os especialistas de áreas educacionais não exibem sequer a graduação. Em certas regiões do País, contudo, é de supor que a passagem se opere com alguma rapidez, paralelamente aos primeiros ensaios de formação do professor primário em grau superior.

No momento, e ainda por muito tempo, a fonte principal de recrutamento dos profissionais de Educação será o curso de graduação, unificado pelo que há de comum ao saber pedagógico e diversificado, em grau crescente, pelas habilitações específicas em que ele se desdobra. Em função desta especialidade não apenas de conteúdo e duração, como de objetivos e de níveis, cada matéria ou atividade programada poderá receber tratamento mais ou menos diferente quanto ao sentido, à intensidade ou à extensão, segundo o contexto em que figure. É o caso, por exemplo, da Psicologia da Educação para administradores e para orientadores, ainda que formados em duração idêntica; ou da própria Administração Escolar, para o preparo somente de administradores, se incluída em modalidades diversas de duração; ou da Sociologia, para sociólogos da Educação, se administrada em bacharelado e em mestrado; ou de Currículos e Programas, como disciplina complementar ou como área de habilitação; e assim por diante. Espera-se, portanto, que a estrutura curricular adotada seja orgânica sem tornar-se compacta ou hermética. Daí uma abertura vertical, que segue da habilitação mais modesta à mais ambiciosa, e uma abertura horizontal que poderá trazer à Educação o influxo vitalizador de outros campos de conhecimento.

O que se apresenta, em suma, é mais e é menos que um curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que há de surgir e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição. Difícilmente, nos "currículos plenos", se poderá prescindir de acréscimos e desdobramentos que tornem mais nítidos os contornos do que aí fica apenas esboçado. Os próprios conteúdos surgem revestidos de uma intencional neutralidade: ainda não têm caráter de *disciplinas* e sim de *matérias* (quase diríamos, de "matéria-prima"), a serem trabalhadas com maior ou menor prioridade nos vários planos particulares. Esta sobriedade encontra, certamente, a sua primeira explicação no conceito legal de "mínimo", porém mais se justifica no caso especial dos estudos pedagógicos. Numa hora em que se promove a sua institucionalização em cursos regulares de grau superior, com a necessária especificidade, impõe-se uma atitude experimental que leve os diversos níveis — Ministério, sistemas de ensino e escolas — a uma convergência de que resultem moldes capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais.

Longe de nós, portanto, supor que todas as habilitações já agora possíveis, ou mesmo somente as previstas em lei, venham a ser desde logo oferecidas pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados. De imediato, não se ultrapassará em muitos casos o âmbito da "curta duração"; em outros, já poderão ser atingidos os *curtos completos* de graduação; em alguns, talvez se chegue a esgotar a enumeração legal; e raramente, conforme tudo o indica, se enveredará por formas já muito ela-

boradas de especialização. Pouco a pouco, estamos certos, o quadro se transformará; mas não será necessário expedir novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica de que esperamos o presente trabalho venha a se revestir: a de maior persistência no tempo.

Em anexo, o Projeto de Resolução.

Sala das Sessões, em 6 de março de 1969. — Valmir Chagas — Relator; Newton Sucupira, Pe. José Vieira de Vasconcelos, Dermeval Trigueiro.

ANTEPROJETO ANEXO AO PARECER Nº 252/69 (*):

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõem os arts. 26 e 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Par. nº 252/69, que a este se incorpora, homologado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1º — A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Art. 2º — O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitação específica.

§ 1º A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

§ 2º Nas instituições de organização pluricurricular, a Sociologia Geral se integrará no primeiro ciclo a que se refere o art. 5º do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

§ 3º A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais den-

(*) Com as modificações do Plenário, feitas ou aceitas pelo relator ou introduzidas por maioria de votos.

tre as seguintes matérias e atividades, na forma do art. 3º:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Art. 3º — Para cada habilitação específica serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3º do artigo anterior:

1. Orientação Educacional — a das letras *a, b, d, n* e *o*;
2. Administração Escolar — para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, g* e *p*;
3. Supervisão Escolar — para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, g* e *p*;
4. Inspeção Escolar — para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras *a, b, i* e *m*;
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as das letras *a, q* e *r*;
6. Administração Escolar — para exercício na escola de 1º grau — das das letras *a, f* e *l*;
7. Supervisão Escolar — para exercício na escola de 1º grau — as letras *a, h* e *p*;
8. Inspeção Escolar — para exercício na escola de 1º grau — as das letras *a, j* e *m*.

Art. 4º — O curso de Pedagogia terá como duração mínima:

- a) nas hipóteses de 1 (um) a 5 (cinco) do art. 3º, duas mil e duzentas (2.200) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 3 (três) e no máximo em 7 (sete) anos letivos;
- b) nas hipóteses de 6 (seis) a 8 (oito) do art. 3º, mil e cem (1.100) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 1,5 (um e meio) e no máximo em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 5º — Poderão também ser objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, as áreas de estudos correspondentes:

- a) as matérias da parte comum previstas nas letras *b, d* e *f* do § 1º do art. 2º;
- b) as matérias de atividades previstas nas letras *a, b, c, l, m, o* e *p* do § 3º do art. 2º;
- c) a outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único. — A validade nacional das habilitações admitidas neste artigo dependerá de que sejam os planos respectivos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o disposto nos arts. 18 e 27 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no parágrafo único do art. 9º do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 6º — Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso.

Parágrafo único. — Além do estágio previsto neste artigo, exigir-se-á experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Art. 7º — O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações.

Parágrafo único. — A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes.

tes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1.º do art. 2º, letras b e f), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas (2.200) horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;

c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do art. 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino.

Art. 8º — As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1.100) horas;

b) em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins, cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2.200 (duas mil e duzentas) horas.

Parágrafo único. A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente, na hipótese da letra b deste artigo.

Art. 9º — As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível dos estudos em cada caso.

Art. 10 — As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotadas já no corrente ano letivo.

Art. 11 — Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, em 5 de março de 1969. — *Valmir Chagas* — Relator; *Pe. José Vieira de Vasconcellos, Newton Sucupira, Derrival Trigueiro.*

PARECER DA COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS

A Comissão Central de Revisão dos Currículos, examinando o projeto de currículo mínimo de curso de Pedagogia e respectiva duração, apresentado pelo Subgrupo por ele responsável e tendo como relator o Conselheiro Valmir Chagas, é de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e às normas fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendando sua aprovação pelo Plenário.

Sala das Sessões, em 5 de março de 1969. — (a) *Newton Sucupira* — Presidente da Comissão Central; *Valmir Chagas* — Coordenador da 3ª Comissão e Relator; *Henrique Dodsworth* — Coordenador da 2ª Comissão; *T. D. Souza Santos* — Coordenador da 1ª Comissão; *Clóvis Salgado* — Coordenador da 4ª Comissão.

EMENDAS AO ANTEPROJETO DE RESOLUÇÃO NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

1. O relatório que procede o Projeto de Resolução elaborado pelo 3º Subgrupo da 3ª Comissão da Reunião de Currículo constitui uma peça admirável de apresentação do problema, quer nos seus antecedentes, quer nas perspectivas de solução. Consubstancia essencialmente a organização do curso de Pedagogia, em relação à escola nos termos do disposto no art. 30 da Lei nº 5.540, de 1968, que delinea as diferentes modalidades de especialistas no terreno da pedagogia e da administração do ensino.

2. Dentro desse espírito, a doutrina é felicíssima e busca uma sistemática lógica, com a flexibilidade desejada. Ao mesmo tempo, corresponde ao louvável propósito de enriquecimento do complexo quadro de técnicos em Educação.

3. Esse propósito de enriquecimento, que merece a simpatia dos educadores mais interessados no progresso dos estudos de sua área, poderá causar, à primeira vista, algumas dúvidas, como o seu aparentemente excessivo volume de estudos, a dificuldade de professores para todas as disciplinas arroladas, os elevados encargos pedagógicos, a escassez de mercado de trabalho para certas habilitações, por sua especialização talvez diluída por demais.

Convém esclarecer: a) quanto ao mercado de trabalho (ainda dos mais pobres) que a habilitação deve ser em, pelo menos, duas ou três habilitações, facilitando a utilização efetiva dos diplomados; b) quanto à dificuldade de professores para tantas unidades de estudo é de conveniência que o § 2º do art. 2º do Projeto de Resolução esclareça que o estabelecimento de ensino ministre as modalidades compatíveis com seus recursos econômicos e docentes; c) quanto à impressão, de ordinário enraizada nos meios escolares, de que as enumerações de áreas de estudo correspondem a disciplinas ou matérias, insinuando e presunção de professores correspondentes, vale a pena substituir, no mesmo parágrafo, a expressão "as seguintes matérias e atividades" pela que ora se propõe: "as seguintes áreas de estudo e atividades".

4. Assim, formulo a 1ª emenda:

Art. 2º, § 2º — A parte diversificada compreenderá, conforme as possibilidades docentes e econômicas do estabelecimento e as exigências do mercado local, duas ou mais modalidades de habilitação específica, na forma do art. 3º e integradas com as correspondentes áreas de estudo e atividade, adiante enumeradas:

5. Embora a intenção expressa no caput do Projeto de Resolução pretenda restringir-se a profissionais habilitados para atividades escolares, nos termos do art. 30 da Lei nº 5.540, de 1968, necessário se torna considerar que a escola continua insuficiente e que a televisão e o rádio educativos estão alcançando, dia-a-dia maiores contingentes humanos. Não se faz preciso referir aos impressionantes pro-

ARTES PRÁTICAS — QUATRO TÉCNICAS BÁSICAS

PARECER CFE Nº 74/70-CESu — Aprovado em 30/1/70
(Processo nº 1.702/69)

Formação de professores para as quatro técnicas básicas das Artes Práticas.

gressos das telecomunicações, tanta evidência ganharam nos últimos dias, mesmo aos olhos incrédulos de tanta gente. As *missões educativas* exigem professores adequados e essa adequação decorre da *nova pedagogia*, baseada em linguagem diferente e em diferente situação entre aluno e professor. O problema não ficou de todo ausente no brilhante parecer em estudo, pois se mencionou, como mero exemplo, as *Técnicas Audiovisuais de Educação*. Dado o contexto em que se inserem, limitam-se ao uso de audiovisual na escola, e não a TVE em substituição, concorrência ou complementação dos sistemas de ensino (ora em déficit na faixa etária obrigatória, e ausente em outras faixas, sobretudo quanto à pretendida *educação continuada de adultos*). Em consequência, mesmo como certa quebra do enquadramento *exclusivo* a que se ateuve o Subgrupo, tomo a liberdade de formular a 2ª emenda:

Onde convier:

1) uma habilitação especial em pedagogia da televisão, com a parte comum e com a diversificada, partindo esta de Fundamentos e Técnicas de Comunicação, e compreendendo as matérias das letras *a, e, l, q e r*, especializadas no sentido televisivo.

2) *ao art. 3º acrescentar:*

- 1) Fundamentos e Técnicas da Comunicação;
- 2) Rádio e Televisão Educativa.

Sala das Sessões, em 7 de março de 1969. — (a) *Caíso Kelly*.

I — O Sr. Ministro da Educação e Cultura encaminha a este Conselho a exposição constante do Ofício nº 3.611, de 6/10/1969 — junto a qual o Sr. Diretor do ensino secundário propõe o currículo e a duração a serem observados nos cursos destinados à "formação de professores para as quatro técnicas básicas englobadas pelas Artes Práticas mais usualmente ministradas na escola secundária brasileira, isto é, Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar".

II — A iniciativa fundamenta-se nos Decretos-Leis nºs 655 e 749, respectivamente de 27/6/1969 a 8/8/1969, que autorizaram a "diretoria do ensino secundário" e "os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Cultura encarregados da administração e coordenação do ensino técnico agrícola, comercial e industrial":

"a organizar, em nível superior e para as respectivas áreas, os cursos de que trata o art. 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e a mantê-los diretamente ou em convênio com unidades de ensino médio (secundário e técnico) ou superior, oficiais, ou reconhecidas, observadas as resoluções do Conselho Federal de Educação quanto à estrutura e extensão dos cursos.

Tais cursos, conforme o plano, deverão ser ministrados no tempo de 1.600 horas integralizáveis em nove meses, que se reduz a 800 horas e cinco meses na hipótese de os candidatos já terem formação específica em nível médio técnico ou em grau superior. É o caso dos técnicos agrícolas e engenheiros agrônomos, para Técnicas Agrícolas; dos técnicos em Contabilidade e contadores, para Técnicas Comerciais; dos técnicos industriais e engenheiros, para Artes Industriais; e dos "portadores de certificados de 2º ciclo ou de diplomas universitários de Economia Doméstica," quando se trate de Educação para o Lar.

Os currículos incluem, em cada caso, quatro itens de conteúdo e oito de formação pedagógica, abrangendo, respectivamente, 1.160 (72,5%) e 440 (27,5%) horas em Artes Industriais e 720 (45,0%) e 880 (55,0%) nos três demais casos, considerando a duração mais longa. Esclarece o ofício que, oportunamente, será apresentada a este Conselho "relação dos professores a serem indicados para o ensino das diversas matérias".

ANEXO V



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

DECRETO Nº 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999.

Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, far-se-á conforme o disposto neste Decreto.

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;

II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 2º A formação em nível superior para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.

Art. 4º os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.

§ 1º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados diretamente ou por transformações de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e dos centros universitários.

§ 2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação.

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores da educação básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de dezembro de 1999; 178º da Independência e 111º da República.

**FERNANDO HENRIQUE
CARDOSO**

Paulo Renato Souza

RET01+++

RETIFICAÇÃO

DECRETO Nº 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999.

Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

(Publicado no *Diário Oficial* da União de 7 de dezembro de 1999, Seção 1, páginas 4 e 5).

No art. 5º, § 2º,

ONDE SE LÊ: „§ 2º As diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os Parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação.“

LEIA-SE: „§ 2º As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino.“

ANEXO VI

Formatado: Fonte: 16 pt,
Itálico

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*)

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

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

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

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

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

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-

ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

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

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

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

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas

modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

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

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

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

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO VII

Portaria nº 808, de 18 de junho de 2010.

Aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394 de 20 de janeiro de 1996, a Lei nº 10.861 de 14 de abril 2004 e o Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, resolve:

Art. 1º Aprovar o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, anexo a esta portaria.

Art. 2º O instrumento a que se refere o art. 1º será utilizado na avaliação de reconhecimento de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Sistema Federal de Educação Superior, e será disponibilizado na íntegra, na página eletrônica do INEP-MEC, em www.mec.gov.br.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO
 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA
 RECONHECIMENTO DE CURSO DE PEDAGOGIA

Dimensão 1: Organização didático-pedagógica do Curso

Nº	Indicador	Crítérios de Análise
1.	Perfil do Egresso	1 Quando o perfil do egresso não está coerente com a formação de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.
		2 Quando o perfil do egresso está insuficientemente coerente ou não prioriza a formação de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.
		3 Quando o perfil do egresso está suficientemente coerente, prioritariamente , como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e complementarmente com a pesquisa na área educacional, a gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
		4 Quando o perfil do egresso está adequadamente coerente, prioritariamente , como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e complementarmente com a pesquisa na área educacional, a gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
		5 Quando o perfil do egresso está plenamente coerente, prioritariamente , como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e complementarmente com a pesquisa na área educacional, a gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
2.	Objetivos do curso	1 Quando os objetivos do curso não estão adequados .
		2 Quando os objetivos do curso estão insuficientemente adequados , considerando os aspectos: coerência com o perfil do egresso; prioridade na formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; pesquisa na área educacional; gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
		3 Quando os objetivos do curso estão suficientemente adequados , considerando os aspectos: coerência com o perfil do egresso; prioridade na formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; pesquisa na área educacional; gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
		4 Quando os objetivos do curso estão adequados , considerando os aspectos: coerência com o perfil do egresso; prioridade na formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; pesquisa na área educacional; gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
		5 Quando os objetivos do curso estão plenamente adequados , considerando os aspectos: coerência com o perfil do egresso; prioridade na formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; pesquisa na área educacional; gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
3.	Metodologia	1 Quando a metodologia de trabalho não conduz os objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação.
		2 Quando a metodologia de trabalho conduz insuficientemente os objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação, considerando os seguintes aspectos: a interdisciplinaridade; o desenvolvimento do espírito científico; o trabalho em equipe e colaborativo; as práticas educacionais adequadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; à gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
		3 Quando a metodologia de trabalho conduz suficientemente os objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação, considerando os seguintes aspectos: a interdisciplinaridade; o desenvolvimento do espírito científico; o trabalho em equipe e colaborativo; as práticas educacionais adequadas à educação infantil e aos anos iniciais

		do ensino fundamental; à gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
		4 Quando a metodologia de trabalho conduz adequadamente os objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação, considerando os seguintes aspectos: a interdisciplinaridade; o desenvolvimento do espírito científico; o trabalho em equipe e colaborativo; as práticas educacionais adequadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; à gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
		5 Quando a metodologia de trabalho conduz plenamente os objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação, considerando os seguintes aspectos: a interdisciplinaridade; o desenvolvimento do espírito científico; o trabalho em equipe e colaborativo; as práticas educacionais adequadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; à gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
4.	Matriz curricular	1 Quando a matriz curricular não apresenta coerência com o perfil definido ou com os objetivos propostos.
		2 Quando a matriz curricular apresenta insuficiente coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias.
		3 Quando a matriz curricular apresenta suficiente coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias.
		4 Quando a matriz curricular apresenta adequada coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias.
		5 Quando a matriz curricular apresenta plena coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias.
5.	Conteúdos curriculares	1 Quando os conteúdos curriculares não são relevantes .
		2 Quando os conteúdos curriculares são insuficientemente relevantes , considerando os seguintes aspectos: atualização; as diversas abordagens do conhecimento pedagógico, das áreas de experiência e conhecimento relativas à educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização e metodologias específicas: matemática, ciências, meio ambiente e saúde; história; geografia e arte); a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com as comunidades; as políticas educacionais e seus processos de implementação; o contexto sociocultural e sua diversidade; a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.
		3 Quando os conteúdos curriculares são suficientemente relevantes , considerando os seguintes aspectos: atualização; as diversas abordagens do conhecimento pedagógico, das áreas de experiência e conhecimento relativas à educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização e metodologias específicas: matemática, ciências, meio ambiente e saúde; história; geografia e arte); a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com as comunidades; as políticas educacionais e seus processos de implementação; o contexto sociocultural e sua diversidade; a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.
		4 Quando os conteúdos curriculares são adequadamente relevantes , considerando os seguintes aspectos: atualização; as diversas abordagens do conhecimento pedagógico, das áreas de experiência e conhecimento relativas à educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização e metodologias específicas: matemática, ciências, meio ambiente e saúde; história; geografia e arte); a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com as comunidades; as políticas educacionais e seus processos de implementação; o contexto sociocultural e sua diversidade; a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.

		5	Quando os conteúdos curriculares são plenamente relevantes , considerando os seguintes aspectos: atualização; as diversas abordagens do conhecimento pedagógico, das áreas de experiência e conhecimento relativas à educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização e metodologias específicas: matemática, ciências, meio ambiente e saúde; história; geografia e arte); a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com as comunidades; as políticas educacionais e seus processos de implementação; o contexto sociocultural e sua diversidade; a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.
6.	Coerência da bibliografia	1	Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular não está coerente , considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.
		2	Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está insuficientemente coerente , considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.
		3	Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está suficientemente coerente , considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.
		4	Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está adequadamente coerente considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.
		5	Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está plenamente coerente , considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.
7.	Processo de avaliação da aprendizagem	1	Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está inadequado .
		2	Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está insuficientemente adequado .
		3	Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está suficientemente adequado , com utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários.
		4	Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está adequado , com utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários.
		5	Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está plenamente adequado , com utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários.
8.	Alfabetização e letramento	1	Quando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) efetivamente implementado está completamente inadequado para a formação de professores alfabetizadores.
		2	Quando o PPC efetivamente implementado está insuficientemente adequado para a formação de professores alfabetizadores, considerando os aspectos: o processo de desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil, os fundamentos da alfabetização, a metodologia da alfabetização, os processos de leitura e de produção textual.
		3	Quando o PPC efetivamente implementado está suficientemente adequado para a formação de professores alfabetizadores, considerando os aspectos: o processo de desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil, os fundamentos da alfabetização, a metodologia da alfabetização, os processos de leitura e de produção textual.
		4	Quando o PPC efetivamente implementado está adequado para a formação de professores alfabetizadores, considerando os aspectos: o processo de desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil, os fundamentos da alfabetização, a metodologia da alfabetização, os processos de leitura e de produção textual.
		5	Quando o PPC efetivamente implementado está plenamente adequado para a formação de professores alfabetizadores, considerando os aspectos: o processo de

		desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil, os fundamentos da alfabetização, a metodologia da alfabetização, os processos de leitura e de produção textual.
9.	Integração do aluno à prática educativa	1 Quando o PPC não prevê a integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental,
		2 Quando o PPC prevê insuficiente integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental.
		3 Quando o PPC prevê suficiente integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental, por meio de vivências e experiências com a gestão, as crianças, suas condições, diferenças e diversidades, suas famílias e os contextos das instituições em suas comunidades.
		4 Quando o PPC prevê adequada integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental, por meio de vivências e experiências com a gestão, as crianças, suas condições, diferenças e diversidades, suas famílias e os contextos das instituições em suas comunidades.
		5 Quando o PPC prevê plena integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental, por meio de vivências e experiências com a gestão, as crianças, suas condições, diferenças e diversidades, suas famílias e os contextos das instituições em suas comunidades.
10.	Integração com os sistemas públicos de ensino, Municipal, Estadual e Distrito Federal	1 Quando não há execução de ações que promovam integração com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal ou estadual ou distrital, ou quando o(s) convênio(s) não existe(m) ou não foi(foram) executado(s).
		2 Quando há insuficiente execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino, municipal, estadual ou distrital.
		3 Quando há suficiente execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal, estadual ou distrital.
		4 Quando há adequada execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal, estadual ou distrital.
		5 Quando há plena execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal, estadual ou distrital.
11.	Estágio Supervisionado	1 Quando o estágio supervisionado não está adequado .
		2 Quando o estágio supervisionado está insuficientemente adequado , considerando os aspectos: regulamentação, periodicidade das visitas de acompanhamento dos professores supervisores, período de realização, plano de trabalho definido que se articule à proposta pedagógica da creche/escola campo de estágio.
		3 Quando o estágio supervisionado está suficientemente adequado , considerando os aspectos: regulamentação, periodicidade das visitas de acompanhamento dos professores supervisores, período de realização, plano de trabalho definido que se articule à proposta pedagógica da creche/escola campo de estágio,
		4 Quando o estágio supervisionado está adequado , considerando os aspectos: regulamentação, periodicidade das visitas de acompanhamento dos professores supervisores, período de realização, plano de trabalho definido que se articule à proposta pedagógica da creche/escola campo de estágio.
		5 Quando o estágio supervisionado está plenamente adequado , considerando os aspectos: regulamentação, periodicidade das visitas de acompanhamento dos professores supervisores, período de realização, plano de trabalho definido que se articule à proposta pedagógica da creche/escola campo de estágio.
12.	Atividades complementares	1 Quando as atividades complementares não são adequadas, não estão implantadas ou não estão regulamentadas , no âmbito do curso.
		2 Quando as atividades complementares são insuficientemente adequadas , considerando os aspectos: efetiva implantação, regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia; atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos internos e externos.
		3 Quando as atividades complementares são suficientemente adequadas , considerando os aspectos: efetiva implantação e regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia, pela pertinência dos temas e sua transversalidade (sustentabilidade, diversidade, direitos humanos e outros);

			atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos internos e externos.
		4	Quando as atividades complementares são adequadas , considerando os aspectos: efetiva implantação, regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia; pela pertinência dos temas e sua transversalidade (sustentabilidade, diversidade, direitos humanos e outros); atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos internos e externos.
		5	Quando as atividades complementares são plenamente adequadas , considerando os aspectos: efetiva implantação, regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia; pela pertinência dos temas e sua transversalidade (sustentabilidade, diversidade, direitos humanos e outros); atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos internos e externos.
13.	Atendimento ao discente	1	Quando o curso não implementou programas sistemáticos de atendimento extra-classe, de apoio psicopedagógico ao discente e atividades de nivelamento.
		2	Quando o curso implementou, de forma insuficiente , programas sistemáticos de atendimento extra-classe, e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.
		3	Quando o curso implementou, de forma suficiente , programas sistemáticos de atendimento extra-classe e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.
		4	Quando o curso implementou, de forma adequada , programas sistemáticos de atendimento extra-classe, e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.
		5	Quando o curso implementou, de forma plena , programas de atendimento extra-classe, e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.
14.	Número de vagas	1	Quando o número de vagas proposto não corresponde ao dimensionamento do corpo docente ou à infra-estrutura da IES no âmbito do curso.
		2	Quando o número de vagas proposto corresponde de forma insuficiente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES no âmbito do curso.
		3	Quando o número de vagas proposto corresponde suficientemente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES no âmbito do curso.
		4	Quando o número de vagas proposto corresponde adequadamente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES no âmbito do curso.
		5	Quando o número de vagas proposto corresponde plenamente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES no âmbito do curso.
15.	Auto avaliação do curso	1	Quando não foram implementados mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso. ou não foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).
		2	Quando os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam insuficientemente e não foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).
		3	Quando os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam suficientemente e foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).
		4	Quando os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam adequadamente e foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros)..
		5	Quando os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam plenamente e foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos

relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros)..

Dimensão 2: Corpo Docente.

Nº	Indicador		Critério de Análise
1.	Composição e atuação do NDE.	1	Quando não há NDE como participante da implementação do curso.
		2	Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes , tem insuficiente participação na efetiva implementação do PPC.
		3	Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes , tem suficiente participação na efetiva implementação do PPC.
		4	Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes , tem adequada participação na efetiva implementação do PPC.
		5	Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes , tem plena participação na efetiva implementação do PPC.
2.	Titulação acadêmica do NDE	1	Quando menos de 50% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
		2	Quando pelo menos 50% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
		3	Quando, pelo menos, 60% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e destes, 40% possui título de Doutor.
		4	Quando 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e destes, 50% possui título de Doutor.
		5	Quando 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , e destes, 60% possui título de Doutor.
3.	Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador de curso.	1	Quando o coordenador não possui graduação em pedagogia ou não possui experiência de magistério superior ou de gestão acadêmica.
		2	Quando o coordenador possui graduação em pedagogia e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, de menos de três (3) anos
		3	Quando o coordenador possui graduação em pedagogia, mestrado em área distinta ou especialização lato sensu na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas de, no mínimo, três (3) anos .
		4	Quando o coordenador possui graduação em pedagogia, doutorado em área distinta ou mestrado na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas de, no mínimo, três (3) anos .
		5	Quando o coordenador possui graduação em pedagogia, doutorado na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas de, no mínimo, três (3) anos .
4.	Titulação acadêmica do corpo docente	1	Quando há, no corpo docente, pelo menos um professor apenas com graduação.
		2	Quando menos de 20% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ou, destes, menos de 50% são doutores.
		3	Quando, entre 20% (inclusive) e 40% (exclusive) dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos 50% são doutores .
		4	Quando, entre 40% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos 50% são doutores .
		5	Quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos 50% são doutores .
5.	Experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental	1	Quando menos de 20% dos docentes têm, pelo menos, três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.
		2	Quando 20% (inclusive) a 30% (exclusive) dos docentes têm, pelo menos, três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.
		3	Quando 30% (inclusive) a 40% (exclusive) dos docentes têm, pelo menos, três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

		4	Quando 40% (inclusive) a 50% (exclusive) dos docentes têm, pelo menos, três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.
		5	Quando pelo menos 50% dos docentes têm três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.
6.	Experiência de docência na educação superior	1	Quando menos de 40% dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.
		2	Quando 40% (inclusive) a 50% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.
		3	Quando 50% (inclusive) a 60% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.
		4	Quando 60% (inclusive) a 70% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.
		5	Quando, pelo menos, 70% dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.
7.	Regime de trabalho	1	Quando menos de 50% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, ou menos de 50% daquele percentual em tempo integral (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).
		2	Quando entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 50% do percentual em tempo integral (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).
		3	Quando entre 60% (inclusive) e 70% (exclusive) dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 50% do percentual em tempo integral (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).
		4	Quando entre 70% (inclusive) e 80% (exclusive) dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 50% do percentual em tempo integral (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).
		5	Quando pelo menos 80% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 50% do percentual em tempo integral . (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).
8.	Número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral (ver glossário)	1	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, for superior a 45 .
		2	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, estiver entre 40 (exclusive) e 45 (inclusive) .
		3	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, estiver entre 35 (exclusive) e 40 (inclusive) .
		4	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, estiver entre 30 (exclusive) e 35 (inclusive) .
		5	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, for menor ou igual a 30 .
9.	Produção científica	1	Quando não há no curso o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica).
		2	Quando há no curso, de maneira insuficiente , o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica).
		3	Quando há, no curso, de maneira suficiente , o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e quando os docentes do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, uma produção por docente.
		4	Quando há, no curso, pleno desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e quando os docentes do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, duas produções por docente.
		5	Quando há, no curso, excelente desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e quando os docentes do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, três produções por docente.

10.	Número médio de disciplinas por docente	1	Quando a média de disciplinas por docente for maior que cinco (5) .
		2	Quando a média de disciplinas por docente for maior que quatro (4) e menor ou igual a cinco (5) .
		3	Quando a média de disciplinas por docente for maior que três (3) e menor ou igual a quatro (4) .
		4	Quando a média de disciplinas por docente for maior que dois (2) e menor ou igual a três (3) .
		5	Quando a média de disciplinas por docente for menor ou igual a dois (2) .
11.	Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1	Quando não há colegiado de curso.
		2	Quando o colegiado do curso está implementado, não possui adequada representatividade docente e discente ou tem insuficiente importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso
		3	Quando o colegiado do curso está implementado, possui adequada representatividade docente e discente e suficiente importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.
		4	Quando o colegiado do curso está implementado, possui adequada representatividade docente e discente e adequada importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.
		5	Quando o colegiado do curso está implementado, possui adequada representatividade docente e discente e plena importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.

Dimensão 3: Instalações Físicas (Infraestrutura)

Nº	Indicador	Critério de Análise	
1.	Sala de professores e sala de reuniões	1	Quando as instalações para docentes (salas de professores, de reuniões e gabinetes de trabalho) são, em todos os aspectos, precárias .
		2	Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão insuficientemente equipadas segundo a finalidade ou atendem, insuficientemente , aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		3	Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, suficientemente , aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		4	Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, adequadamente , aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		5	Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, plenamente , aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
2.	Gabinetes de trabalho para professores	1	Quando o curso não oferece gabinetes de trabalho para professores.
		2	Quando o curso oferece gabinete de trabalho apenas para o coordenador do curso .
		3	Quando o curso oferece gabinete de trabalho para o coordenador do curso e para os integrantes do NDE .
		4	Quando o curso oferece gabinete de trabalho para o coordenador do curso , para os integrantes do NDE e para os professores em tempo integral .
		5	Quando o curso oferece gabinete de trabalho para o coordenador do curso , para os integrantes do NDE e para os professores em tempo integral e tempo parcial .
3.	Salas de aula	1	Quando as salas de aula são, em todos os aspectos, precárias .
		2	Quando as salas de aula utilizadas pelo curso estão insuficientemente equipadas segundo a finalidade ou atendem, insuficientemente , aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		3	Quando as salas de aula utilizadas pelo curso estão equipadas segundo a finalidade e atendem, suficientemente , aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		4	Quando as salas de aula utilizadas pelo curso estão equipadas segundo a finalidade e

			atendem, adequadamente , aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		5	Quando as salas de aula utilizadas pelo curso estão equipadas segundo a finalidade e atendem, plenamente , aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
4.	Acesso dos alunos a equipamentos de informática	1	Quando o curso disponibiliza laboratório(s) de informática na relação de um terminal para 45 ou mais alunos , considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
		2	Quando o curso disponibiliza laboratório(s) de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para 40 (inclusive) a 45 (exclusive) alunos , considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
		3	Quando o curso disponibiliza laboratório de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para 35 (inclusive) a 40 (exclusive) alunos , considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
		4	Quando o curso disponibiliza laboratório de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para 30 (inclusive) a 35 (exclusive) alunos , considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
		5	Quando o curso disponibiliza laboratório de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para menos de 30 alunos , considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
5.	Registros acadêmicos	1	Quando o sistema de registro acadêmico não está informatizado ou não atende às necessidades do curso.
		2	Quando o sistema de registro acadêmico está informatizado e atende insuficientemente às necessidades do curso.
		3	Quando o sistema de registro acadêmico está informatizado e atende suficientemente às necessidades do curso.
		4	Quando o sistema de registro acadêmico está informatizado e atende adequadamente às necessidades do curso.
		5	Quando o sistema de registro acadêmico está informatizado e atende plenamente às necessidades do curso.
6.	Livros da bibliografia básica	1	Quando o acervo: não atende aos programas das disciplinas do curso; ou atende, na relação de um exemplar para 15 ou mais alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica; ou não atende à indicação mínima de três (3) títulos por unidade curricular, na bibliografia básica; ou não está tombado junto ao patrimônio da IES.
		2	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para 10 (inclusive) a 15 (exclusive) alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).
		3	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para 8 (inclusive) a 10 (exclusive) alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).
		4	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para 6 (inclusive) a 8 (exclusive) alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).
		5	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para menos de 6 alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).
7.	Livros da bibliografia complementar	1	Quando o acervo não atende às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
		2	Quando o acervo atende insuficientemente às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
		3	Quando o acervo atende, suficientemente , as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
		4	Quando o acervo atende, adequadamente , as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
		5	Quando o acervo atende, plenamente , as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
8.	Periódicos especializados.	1	Quando não há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo as áreas temáticas do curso.

		2	Quando há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo insuficientemente as áreas temáticas do curso.
		3	Quando há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo suficientemente as áreas temáticas do curso.
		4	Quando há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo adequadamente as áreas temáticas do curso.
		5	Quando há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo plenamente as áreas temáticas do curso.
9.	Informatização da biblioteca	1	Quando a biblioteca não está informatizada .
		2	Quando a biblioteca está insuficientemente informatizada .
		3	Quando a biblioteca está suficientemente informatizada , inclusive com terminais de computador ligados à internet.
		4	Quando a biblioteca está adequadamente informatizada , inclusive com terminais de computador ligados à internet, de modo a possibilitar consultas <i>on-line</i> , e possui sistema informatizado de empréstimo.
		5	Quando a biblioteca está plenamente informatizada , inclusive com terminais de computador ligados à internet banda larga, de modo a possibilitar consultas <i>on-line</i> , e possui sistema informatizado de empréstimo.
10.	Acervo multimídia	1	Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) não atende aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC; ou não está atualizado; ou não está tombado junto ao patrimônio da IES.
		2	Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) atende insuficientemente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES .
		3	Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) atende suficientemente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES .
		4	Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) atende adequadamente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES .
		5	Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) atende plenamente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES .
11.	Ambientes para estudo em grupo e individual	1	Quando não existem ambientes para estudos em grupo e para estudos individuais.
		2	Quando existem ambientes insuficientes para estudos em grupo e para estudos individuais.
		3	Quando existem ambientes suficientemente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.
		4	Quando existem ambientes adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.
		5	Quando existem ambientes plenamente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.
12.	Brinquedoteca	1	Quando o curso não possui brinquedoteca .
		2	Quando a brinquedoteca está insuficientemente adequada , considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
		3	Quando a brinquedoteca está suficientemente adequada , considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
		4	Quando a brinquedoteca está adequada , considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
		5	Quando a brinquedoteca está plenamente adequada , considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
13.	Laboratórios de ensino	1	Quando o curso não possui laboratórios de ensino que oportunizem aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.
		2	Quando o curso possui laboratórios de ensino insuficientemente adequados , considerando a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente e considerando, também, a perspectiva da educação inclusiva.
		3	Quando o curso possui laboratórios de ensino suficientemente adequados , que oportunizem aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da

		educação inclusiva.
	4	Quando o curso possui laboratórios de ensino adequados , que oportunizem aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.
	5	Quando o curso possui laboratórios de ensino plenamente adequados , que oportunizem aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.

Requisitos Legais

Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.

Licenciatura em Pedagogia nos termos dos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006.

Carga horária mínima: 3200 horas incluídos Estágio Supervisionado e Atividades Complementares.

Integralização: mínimo de 4 anos ou 8 semestres.

Condições de acesso a portadores de deficiência - Decreto 5296/2004

Libras: disciplina obrigatória – Decreto 5626/2005

Educação das Relações Étnico-Raciais: Lei 10.639/2003 - Parecer CNE/CP 3/2004