



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE O ENSINO E A DOCÊNCIA AMPLIADA: AS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

THAMYRIS MARIANA CAMAROTE MANDÚ

RECIFE

2017

THAMYRIS MARIANA CAMAROTE MANDÚ

**ENTRE O ENSINO E A DOCÊNCIA AMPLIADA: AS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

RECIFE

2017

Catálogo na fonte

Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M273e Mandú, Thamyris Mariana Camarote.
Entre o ensino e a docência ampliada: as representações sociais dos
professores do Curso de Pedagogia / Thamyris Mariana Camarote
Mandú. – 2017.
200 f. ; 30 cm.
Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Ensino superior. 2. Professores no ensino superior.
3. Representações sociais. 4. Professores - Formação. I. Aguiar, Maria
da Conceição Carrilho de. II. Título.

378 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2017-101)

THAMYRIS MARIANA CAMAROTE MANDÚ

**ENTRE O ENSINO E A DOCÊNCIA AMPLIADA: AS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em: 10/10/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Tatiana Cristina dos Santos Araújo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Rejane Dias da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

*Aos meus pais, Ana e Pedro,
e às minhas filhas, Melissa e Lara,
por representarem de onde vim
e para onde vou.
Ao meu esposo, Tadeu, pelo incentivo constante.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela minha existência, por guiar sempre meus passos, pela força nos momentos difíceis, pela proteção e bênçãos.

À minha orientadora, Prof^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, por todos os ensinamentos e orientações, pela sua dedicação e apoio no decorrer dessa minha caminhada acadêmica, pela força e incentivo nos momentos mais difíceis, meus sinceros e carinhosos agradecimentos.

Aos meus pais, Ana e Pedro, por serem a base sólida e incentivadora de toda a minha trajetória de vida pessoal, escolar e acadêmica, sempre acreditando e me encorajando na busca por conhecimento e crescimento profissional. Obrigada por tantas vezes terem priorizado as minhas necessidades em detrimento das suas, pelos tantos quilômetros deslocados para cuidar das nossas meninas para que eu pudesse concluir a tese, pelos pais e avós maravilhosos que vocês são. Gratidão e amor eterno por vocês.

Às minhas filhas, Melissa e Lara, por serem a razão maior da minha vida, por todos os ensinamentos, sobretudo por terem me ensinado sobre escolhas e prioridade, por terem tornado essa jornada mais doce e feliz, pela força e motivação, e pela compreensão de minhas ausências. “Quando os meus filhos disserem aos meus netos o quanto eu os amava; e quando os meus netos disserem aos meus filhos que guardam lembranças minhas e de mim sentem saudade, não terei morrido nunca: serei eternidade!”

Ao meu esposo, Tadeu, minha referência acadêmica e profissional, pelo apoio e incentivo e por nunca ter deixado a peteca cair tantas vezes quantas eu pensei em fraquejar. Agradeço também pela companhia nas madrugadas, pela ajuda na formatação do trabalho, pelo companheirismo de sempre.

À minha irmã Thaís e aos meus sobrinhos Sophia e Bernardo, pelo amor incondicional, por sempre acreditarem e se orgulharem de mim.

Aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram e apoiaram, em especial à minha irmã, Luiza, às minhas avós, Marlene e Wilma, aos meus tios, Marcelo e Ricardo, aos meus cunhados, Gabriela e Moisés e ao meu sobrinho, Iuri.

Aos professores do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, pelas ricas discussões e contribuições à minha formação acadêmica e à minha pesquisa.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFPE, participantes deste estudo, pela disponibilidade em participar da pesquisa, e por terem contribuído substancialmente para a concretização da minha tese, meus eternos agradecimentos!

À professora Laêda Bezerra Machado, pela grande mestre e pesquisadora que é, todos os ensinamentos e contribuições valiosas durante todo o processo da tese, pela acolhida no grupo de estudo em Representações Sociais, pela oportunidade de aprender sempre mais, e pelo carinho de sempre.

Às professoras Rejane Dias da Silva, Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Tatiana Cristina dos Santos Araújo, pela disponibilidade em participar da defesa da tese.

Às professoras Kátia Maria Ramos e Telma Santa Clara, pelas suas pertinentes contribuições na banca de qualificação.

Às grandes amigas que o doutorado me deu e que vou levar para a vida, Michelle, Andreza e Kiara pela amizade, pela força, pelos conselhos, pelo incentivo e pelo companheirismo, além das ricas discussões acadêmicas e parceria nos estudos e eventos.

Às colegas do grupo de estudo em Representações Sociais, pelo acolhimento e pelos momentos de estudo, discussão e reflexão, que colaboraram para a ampliação do meu conhecimento e para a minha pesquisa. Agradeço-lhes também, pelos agradáveis momentos de conversas, descontração e apoio.

Às companheiras do grupo de estudo em Identidade, pelos momentos enriquecedores de discussão e aprendizagem e pelos momentos de descontração e confraternização.

Aos estudantes do Centro de Educação da UFPE, do curso de Pedagogia e de licenciaturas diversas, pela rica experiência enquanto docente, vocês foram essenciais no meu processo de constituir-me enquanto professora, em especial à turma de Pedagogia 2015.2, pelo reconhecimento do meu trabalho e concessão do título de professora homenageada.

Ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, pelo acolhimento durante o tempo em que foi professora substituta.

Aos funcionários do PPGE, pela disponibilidade, atenção e providências administrativas sempre dispensada.

À Maria do Rosário (*in memorian*), pela criteriosa revisão textual.

Por fim, agradeço a todos quantos, que de forma direta ou indireta, me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos!

*Desistir...
Eu já pensei seriamente nisso,
mas nunca me levei a sério.
É que tem mais chão nos meus olhos
do que cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração
do que medo na minha cabeça”.*
(Cora Coralina)

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender as representações sociais do curso de Pedagogia construídas pelos docentes do Centro de Educação da UFPE bem como identificar as relações estabelecidas entre essas representações e a formação oferecida no curso. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como base teórico-metodológica da presente investigação, apoiada na abordagem processual proposta por Moscovici (1978) e Jodelet (2005). Orientada por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, a pesquisa foi dividida em três etapas que tiveram como campo o curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE e como participantes 32 professores efetivos atuantes no curso. A primeira etapa constituiu-se em uma pesquisa documental do Projeto Pedagógico do Curso e de sua Matriz Curricular, documentos norteadores do curso. Na segunda etapa, realizamos a aplicação de um questionário misto contendo questões fechadas e abertas sobre o perfil socioacadêmico dos participantes e sobre o curso de Pedagogia, e a Técnica de Associação Livre de Palavras. A terceira e última etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professores participantes da etapa anterior. Os dados provenientes da pesquisa documental foram analisados a partir das indicações de Cellard (2008) e consoante a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). As respostas à primeira parte do questionário, contendo as questões de identificação socioacadêmica, foram analisadas por meio do uso de métodos estatísticos de cálculo de frequência e confecção de gráficos e tabelas que auxiliaram na interpretação dos dados, categorizados e tratados com o auxílio do *software* Excel e discutidos qualitativamente a partir de nosso referencial teórico. O teste de associação livre de palavras teve como estímulo indutor a expressão “Curso de Pedagogia” e seus dados foram processados pela modalidade de análise de conteúdo denominada de análise lexical, com a posterior categorização das palavras com base nos campos semânticos. Para análise tanto das questões abertas dos questionários como das respostas às entrevistas, adotamos a técnica de análise de conteúdo. Os resultados da Associação Livre de Palavras revelaram que as representações do curso são formadas por elementos multirreferenciais pertencentes aos conhecimentos acadêmicos, às trajetórias individuais (formativas e de atuação) dos participantes e à memória social. O curso é representado pelos docentes como o espaço de formação do pedagogo, pautado na prática docente e embasado pelos princípios da formação humana, multidisciplinaridade e unidade teoria-prática. As análises apontam uma representação centrada na formação para a docência, em que são possíveis constatar duas perspectivas: uma que confere um sentido ampliado à docência e outra que a entende como prática de ensino. Essa dualidade de pensamentos sobre o objetivo e perfil profissional do curso é refletida na formação vivenciada, haja vista a análise dos documentos do curso – o PPC, por exemplo, ao mesmo tempo em que incorpora os elementos voltados ao sentido ampliado de docência, não os materializa na matriz curricular do curso, centralizando-se nas disciplinas voltadas para as práticas de ensino. Com relação aos sentidos atribuídos ao curso de Pedagogia do CE/UFPE, seu local de atuação, os docentes revelaram uma avaliação exitosa do curso, considerando que ele tem contribuído para uma formação significativa e buscado atender as atuais necessidades formativas do pedagogo. Os professores citaram, como contribuições do curso, a amplitude da formação oferecida, a oferta de uma sólida base teórica multidisciplinar, a formação teórico-prática, a formação para a pesquisa, a qualidade do curso e de seus docentes. Os limites citados ressaltaram uma crítica à organização curricular do curso, considerada demasiadamente ampla e fragmentada, sem possibilidade de articulação entre as disciplinas e de flexibilidade dos componentes curriculares.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação Inicial. Professores. Representações Sociais.

ABSTRACT

This research aimed to understand the social representations of the Pedagogy course built by the teachers of the UFPE Education Center, as well as to identify the relationships established between these representations and the training offered in the course. In order to reach the proposed objectives, we use the Theory of Social Representations (TRS) as the theoretical-methodological basis of the present research, supported by the procedural approach proposed by Moscovici (1978) and Jodelet (2005). Guided by a methodological approach of a qualitative nature, the research was divided in three stages that had as field the Pedagogy course of the Education Center of UFPE and as participants 32 effective teachers acting in the course. The first stage was constituted in a documentary research of the Pedagogical Project of the Course and of its Curricular Matrix, documents guiding the course. In the second stage, we carried out the application of a mixed questionnaire containing closed and open questions about the participants' socio-academic profile and the Pedagogy course, and the free word association technique. The third and final stage consisted of semi-structured interviews with four teachers from the previous stage. The data from the documentary research were analyzed from Cellard's (2008) indications and according to the technique of content analysis (BARDIN, 2009). The answers to the first part of the questionnaire, containing the questions of socio-academic identification were analyzed through the use of statistical methods of calculating frequency and making graphs and tables that aided in the interpretation of the data, which were categorized and treated using Excel software and discussed qualitatively from our theoretical framework. The free word association test had as an inducing stimulus the expression "Course of Pedagogy" and its data were processed by the content analysis modality called lexical analysis, with the subsequent categorization of the words based on the semantic fields. To analyze the open questions of the questionnaires as the answers to the interviews we performed the technique of content analysis. The results of the Free Association of Words revealed that the representations of the course are formed by multireferential elements belonging to the academic knowledge, the individual trajectories (training and performance) of the participants and the social memory. The course is represented by teachers as the pedagogical training space, based on teaching practice and based on the principles of human formation, multidisciplinary and theory-practice unity. The analyzes point to a representation centered on teacher education, in which two perspectives can be verified, one that gives an expanded meaning to teaching and another that understands it as teaching practice. This duality of thoughts about the objective and professional profile of the course is reflected in the lived experience, given the analysis of the course documents, which at the same time incorporates the elements aimed at the expanded sense of teaching in its PPC does not materialize them in the curricular matrix of the course, with centrality to the disciplines focused on teaching practices. Regarding the meanings attributed by the teachers to the CE / UFPE Pedagogy course, their place of performance, they demonstrated a successful evaluation of the course, considering that it has contributed to a significant formation and seeks to meet the current educational needs of the pedagogue. Teachers cited as contributions of the course, the breadth of the training offered, the offer of a solid theoretical multidisciplinary basis, theoretical and practical training, training for research, the quality of the course and its teachers. The limits mentioned emphasized a critique of the curricular organization of the course, considered too broad and fragmented, with no possibility of articulation of the disciplines and flexibility of the curricular components.

Keywords: Pedagogy Course. Initial formation. Teachers. Social Representations.

RESUMEN

La presente investigación objetivó comprender las representaciones sociales del curso de Pedagogía construidas por los docentes del Centro de Educación de la UFPE, así como identificar las relaciones establecidas entre esas representaciones y la formación ofrecida en el curso. Para alcanzar los objetivos propuestos utilizamos la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) como base teórico-metodológica, apoyada en el abordaje procesal propuesto por Moscovici (1978) y Jodelet (2005). Orientada por un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, la investigación fue dividida en tres etapas que tuvieron como campo el curso de Pedagogía del Centro de Educación de la UFPE y como participantes 32 profesores efectivos actuantes en el curso. La primera etapa se constituyó en una investigación documental del Proyecto Pedagógico del Curso y de su Matriz Curricular. En la segunda etapa, realizamos la aplicación de un cuestionario mixto conteniendo cuestiones cerradas y abiertas sobre el perfil socioacadémico de los participantes y sobre el curso de Pedagogía, y la prueba de asociación libre de palabras. La tercera y última etapa consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas con cuatro profesores participantes de la etapa anterior. Los datos procedentes de la investigación documental se analizaron a partir de las indicaciones de Cellard (2008) y según la técnica de análisis de contenido (BARDIN, 2009). Las respuestas a la primera parte del cuestionario, conteniendo las cuestiones de identificación socioacadémica, fueron analizadas mediante el uso de métodos estadísticos de cálculo de frecuencia y confección de gráficos y tablas que ayudaron en la interpretación de los datos, que fueron categorizados y tratados con la ayuda del software Excel y discutidos cualitativamente a partir de nuestro referencial teórico. La prueba de asociación libre de palabras tuvo como estímulo inductor la expresión "Curso de Pedagogía" y sus datos fueron procesados por la modalidad de análisis de contenido denominada de análisis léxico, con la posterior categorización de las palabras con base en los campos semánticos. Para el análisis de las preguntas abiertas de los cuestionarios como de las respuestas a las entrevistas realizamos la técnica de análisis de contenido. Los resultados de la Asociación Libre de Palabras revelaron que las representaciones del curso están formadas por elementos multirreferenciales pertenecientes a los conocimientos académicos, a las trayectorias individuales (formativas y de actuación) de los participantes ya la memoria social. El curso es representado por los docentes como el espacio de formación del pedagogo, pautado en la práctica docente y basado en los principios de la formación humana, multidisciplinariedad y unidad teoría-práctica. Los análisis apuntan a una representación centrada en la formación para la docencia, en la que es posible constatar dos perspectivas, una que confiere un sentido ampliado a la docencia y otra que la entiende como práctica de enseñanza. Esta dualidad de pensamientos sobre el objetivo y perfil profesional del curso se refleja en la formación vivenciada, teniendo en cuenta el análisis de los documentos del curso, que al mismo tiempo que incorpora los elementos volcados al sentido ampliado de docencia en su PPC no los materializa en la matriz curricular del curso, con centralidad a las disciplinas orientadas a las prácticas de enseñanza. Con respecto a los sentidos atribuidos por los docentes al curso de Pedagogía del CE / UFPE, su lugar de actuación, los mismos demostraron una evaluación exitosa del curso, considerando que el mismo ha contribuido a una formación significativa y busca atender las actuales necesidades formativas del pedagogo. Los profesores citaron como aportes del curso, la amplitud de la formación ofrecida, la oferta de una sólida base teórica multidisciplinaria, la formación teórico-práctica, la formación para la investigación, la calidad del curso y de sus docentes. Los límites citados resaltaron una crítica a la organización curricular del curso, considerado demasiado amplio y fragmentado, sin posibilidad de articulación de las disciplinas y de flexibilidad de los componentes curriculares.

Palabras Clave: Curso de Pedagogía. Formación Inicial. Profesores. Representaciones Sociales.

RÉSUMÉ

Cette recherche visait à comprendre les représentations sociales du cours de pédagogie construite par les enseignants du Centre d'éducation UFPE, ainsi qu'à identifier les relations établies entre ces représentations et la formation offerte dans le cours. Pour atteindre les objectifs proposés, nous utilisons la théorie des représentations sociales (TRS) comme base théorique-méthodologique de la présente recherche, soutenue par l'approche procédurale proposée par Moscovici (1978) et Jodelet (2005). Guidé par une approche méthodologique de nature qualitative, la recherche a été divisée en trois étapes qui ont eu comme domaine le cours de pédagogie du Centre d'éducation de l'UFPE et en tant que participants 32 enseignants efficaces agissant dans le cours. La première étape a été constituée dans une recherche documentaire du Projet pédagogique du Cours et de sa Matrice Curriculaire, documents guidant le cours. Dans la deuxième étape, nous avons effectué l'application d'un questionnaire mixte contenant des questions fermées et ouvertes sur le profil socio-académique des participants et le cours de pédagogie, les mots techniques de libre association. La troisième et dernière étape consistait en des entretiens semi-structurés avec quatre enseignants de l'étape précédente. Les données de la recherche documentaire ont été analysées à partir des indications de Cellard (2008) et selon la technique d'analyse de contenu (BARDIN, 2009). Les réponses à la première partie du questionnaire contenant les questions d'identification socio-académique ont été analysées par l'utilisation de méthodes statistiques de calcul de fréquence et de création de graphiques et de tableaux qui ont aidé à l'interprétation des données classées et traitées à l'aide du logiciel Excel et discuté qualitativement de notre cadre théorique. Le test d'association de mots gratuits a eu comme stimulant inductif l'expression «Cours de pédagogie» et ses données ont été traitées par la méthode d'analyse de contenu appelée analyse lexicale, avec la catégorisation ultérieure des mots basée sur les champs sémantiques. Pour analyser les questions ouvertes des questionnaires comme réponses aux entrevues, nous avons effectué la technique d'analyse de contenu. Les résultats de l'Association libre des mots ont révélé que les représentations du cours sont formées par des éléments multiréférentiels appartenant aux connaissances académiques, aux trajectoires individuelles (formation et performance) des participants et à la mémoire sociale. Le cours est représenté par les enseignants comme espace de formation pédagogique, basé sur la pratique pédagogique et basé sur les principes de la formation humaine, de la multidisciplinarité et de l'unité théorie-pratique. Les analyses indiquent une représentation centrée sur la formation des enseignants, dans laquelle deux perspectives peuvent être vérifiées, qui donnent un sens élargi à l'enseignement et une autre qui la comprend comme pratique pédagogique. Cette dualité de réflexions sur le profil objectif et professionnel du cours se reflète dans l'expérience vécue, compte tenu de l'analyse des documents du cours qui, en même temps, intègre les éléments qui visent le sens élargi de l'enseignement dans son PPC ne les matérialise pas dans la matrice curriculaire du cours, avec un élément central des disciplines axées sur les pratiques pédagogiques. En ce qui concerne les significations attribuées par les enseignants au cours de pédagogie CE / UFPE, leur lieu de travail, ils ont démontré une évaluation réussie du cours, étant donné qu'il a contribué à une formation significative et cherche à répondre aux besoins éducatifs actuels du pédagogue. Les enseignants ont cité les contributions du cours, l'ampleur de la formation offerte, l'offre d'une solide base théorique multidisciplinaire, la formation théorique et pratique, la formation à la recherche, la qualité du cours et ses enseignants. Les limites mentionnées ont mis l'accent sur une critique de l'organisation curriculaire du cours, considérée comme trop large et fragmentée, sans possibilité d'articulation des disciplines et de la flexibilité des éléments curriculaires.

Mots-Clés: Cours de pédagogie. Formation initiale. Enseignants. Représentations sociales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Categorias dos trabalhos, por temática, sobre o curso de Pedagogia publicados nas Reuniões Anuais da ANPED	31
FIGURA 2	Elementos do campo semântico da representação social do curso de Pedagogia	132
FIGURA 3	Figura 3 – Categorização das palavras evocadas na Técnica de Associação Livre de Palavras com frequência ≥ 3 por campo semântico	133
QUADRO 1	Comparativo anual de pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE), cujo objeto de estudo foi o curso de Pedagogia	28
QUADRO 2	Pesquisas indexadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTC) por ano de defesa e grau acadêmico	35
QUADRO 3	Síntese do delineamento da pesquisa	92
QUADRO 4	Perfil profissional do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)	104
QUADRO 5	Distribuição da carga horária dos conteúdos curriculares do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)	109
QUADRO 6	Análise das disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)	112
QUADRO 7	Componentes Curriculares da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP)	116
QUADRO 8	Categorização das disciplinas eletivas constituintes da matriz curricular do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)	117
QUADRO 9	Palavras associadas à expressão indutora “curso de Pedagogia” citadas pelos docentes com frequência ≥ 3	131
QUADRO 10	Categorias emergentes da análise de conteúdo lexical	168

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Professores participantes da pesquisa por Departamento do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)	121
TABELA 2	Área de Formação no Mestrado dos professores do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)	124
TABELA 3	Área de Formação no Doutorado dos professores do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)	125
TABELA 4	Tempo de experiência docente na docência no Ensino Superior.....	126
TABELA 5	Disciplinas ofertadas pelos participantes da pesquisa.....	127
TABELA 6	Motivação do exercício da docência no Curso de Pedagogia.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos “Educação e Sociedade”
CCEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CP	Conselho Pleno
DAEPE	Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFSFE	Departamento de Fundamentos Sócio- Filosóficos da Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
DPOE	Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
FORUMDIR	Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileira
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
SESu	Secretaria de Educação Superior
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O CURSO DE PEDAGOGIA COMO OBJETO DE ESTUDO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL.....	26
2.1	PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE (PPGEDU/UFPE) SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA	27
2.2	PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED) SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA	30
2.3	O CURSO DE PEDAGOGIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL: ANÁLISE DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÃO DA CAPES	34
3	O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, LEGAIS E CONCEITUAIS.....	39
3.1	A TRAJETÓRIA HISTÓRICO-LEGISLATIVA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	40
3.1.1	Do Decreto-Lei nº 1.190/1939 à Resolução CNE/CP nº 01/2006	40
3.1.2	As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e seus delineamentos para o curso	50
3.1.3	Em que direção caminham as DCNs para os Cursos de Licenciatura: a Resolução CNE/CP nº 02/2015	56
3.2	O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS	59
3.3	CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES	66
3.4	A TAREFA DE FORMAR PROFESSORES: O PROFESSOR FORMADOR.....	72
3.5	O CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE	76
4	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	80
4.1	A ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DAS REPRESENTAÇÕES COLETIVAS ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	82
4.2	OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM: COMO SÃO CONSTRUÍDAS AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	84
4.3	O CURSO DE PEDAGOGIA COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	86
5	METODOLOGIA	89

5.1	LÓCUS DA PESQUISA.....	90
5.2	PARTICIPANTES	90
5.3	ETAPAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	91
5.3.1	Primeira etapa: análise documental.....	92
5.3.2	A aplicação dos questionários e da Técnica de Associação Livre de Palavras	94
5.3.3	As entrevistas semiestruturadas	100
6	RESULTADOS.....	101
6.1	A FORMAÇÃO INICIAL E O PERFIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE: AS CONCEPÇÕES PRESENTES NO PPC E NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO	101
6.1.1	A organização curricular do curso de Pedagogia do CE/UFPE: análise da matriz curricular	108
6.2	OS DOCENTES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CE/UFPE....	119
6.3	O CAMPO SEMÂNTICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA	130
6.4	O CURSO DE PEDAGOGIA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SEUS DOCENTES.....	146
6.5	POSSIBILIDADES E LIMITES DA FORMAÇÃO OFERECIDA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CE/UFPE NA PERSPECTIVA DE SEUS DOCENTES	159
6.6	SIGNIFICAÇÕES EMERGENTES DAS ENTREVISTAS	167
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICES.....	193
	Apêndice A – Questionário e teste de associação livre	194
	Apêndice B – Roteiro da entrevista	198
	Apêndice C – Palavras evocadas pelos sujeitos	199

1. INTRODUÇÃO

A importância atribuída por um pesquisador a um tema é decorrente de um trajeto. É fruto de escolhas feitas ao longo de uma caminhada. O interesse por pesquisar sobre o curso de Pedagogia e o perfil do pedagogo em formação teve origem em nossa formação inicial, no curso de Pedagogia, onde havia debates entre os estudantes acerca da profissão do pedagogo, suas atribuições profissionais e a formação oferecida no curso.

Em nossa trajetória acadêmica, ainda pudemos exercer a função de docente no referido curso, atuando como professora temporária nas disciplinas obrigatórias de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) 8 – Estágio supervisionado em gestão e Planejamento, e financiamento da educação escolar no Brasil – e nas eletivas Recursos Humanos em Educação e Coordenação Pedagógica e Trabalho Docente. Todas essas disciplinas tinham, então, como foco as funções de gestão, planejamento, coordenação, dentro e fora do ambiente escolar, e eram oferecidas, no final do curso, aos concluintes. O que nos chamou a atenção nesse período foi o grande interesse dos discentes em conhecer mais sobre o conceito de docência ampliada e o campo de atuação do pedagogo, pois muitos afirmavam que, durante sua trajetória formativa, faltara um pouco de direcionamento às outras funções exercidas pelo pedagogo que complementam sua função docente.

Desde sua criação, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, até os dias atuais, o curso de Pedagogia vem sofrendo diversas modificações quanto a seu funcionamento, objetivos, estrutura, currículo, função e atribuições profissionais de seus egressos. Considera-se que a formação inicial do pedagogo, oferecida no referido curso é intermediada pelos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de cada época. Além disso, essa formação é engendrada pelas determinações legais, instrumentos normativos, políticas de formação profissional, como decretos, leis, portarias e resoluções. Historicamente, isso acarretou um movimento em prol de definição do curso e do profissional nele formado, um processo marcado por desafios e conflitos que provocaram um contínuo questionamento de sua função, a qual permaneceu incerta e abalada em diversas etapas de sua história (SILVA, 2006; BRZEZINSKI, 2011).

Atualmente, o curso de Licenciatura em Pedagogia pode ser definido como o *lócus* de formação de professores para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental bem como nos cursos de Ensino Médio que tenham a modalidade Normal ou em cursos de Educação Profissional. Integrada a essa formação, esse curso deve habilitar o egresso para o exercício profissional na área de serviços e apoio escolar, ou em outras áreas em que sejam requeridos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

O curso, que inicialmente era de bacharelado, tinha como objetivo a formação para o exercício dos cargos técnicos em educação, com a possibilidade de uma formação posterior que habilitava o egresso a exercer a docência na escola normal. Esse perfil foi mudando ao longo da história, seja por falta de cargos que abarcassem os profissionais formados, seja pela grande demanda de professores para os ensinos primário e secundário da época. Assim, o curso de Pedagogia foi transformando-se primordialmente em um curso de formação de docentes. Até a instituição das atuais diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2006b), o curso ainda passou por muitos conflitos conceituais e legislativos, incluindo a criação das habilitações para a formação do professor-especialista (SILVA, 2006).

Observa-se, assim, uma busca constante pela definição do curso e do profissional nele formado, o que acarretou embates teóricos acerca do perfil do pedagogo e seus espaços de atuação (professor *versus* especialista; docente *versus* gestor; espaços escolares *versus* espaços não escolares). Esses embates suscitaram inúmeros estudos com diferentes abordagens a respeito do curso, no entanto, longe de ser uma temática já esgotada, o estudo referente à natureza e à especificidade do curso de Pedagogia e suas múltiplas facetas apresenta-se como um terreno fecundo para investigações.

Este objeto de estudo atingiu o ápice de pesquisas que o buscavam compreender quando da ocasião da instituição dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 05/2005 e nº 03/2006 (BRASIL, 2005; 2006a) – que homologaram as atuais diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, havendo até o momento atual uma diminuição gradativa de trabalhos que o objetivam estudar. Naquele momento, intensificaram-se as discussões acerca do objetivo principal do curso, suas funções e o perfil do profissional egresso.

Vale ressaltar, no entanto, que esses debates nunca foram consensuais. De um lado, uma corrente de estudiosos (LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2011) defendiam o trabalho pedagógico em suas múltiplas facetas como base da formação de um curso cujo egresso deveria ser considerado “pedagogo” em seu sentido mais amplo, considerando a docência uma das vertentes dessa formação. Para Libâneo (2010), a base da formação do pedagogo deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, e sua atuação profissional deve se dar em todos os ambientes em que estejam envolvidas ações educativas.

Por outro lado, teóricos como Saviani (2008), Aguiar et al. (2006), assim como as entidades de educadores de ensino superior (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPed e CEDES)¹ defendiam a docência como eixo central de formação do curso de Pedagogia e o

¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação

pedagogo primordialmente como professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Essa formação para a docência, no entanto, deveria abranger a compreensão da complexidade educacional, da escola e de sua organização, a investigação (pesquisa) no campo educacional e a gestão da educação em diferentes contextos. Assim, em articulação com a preparação para a docência, o curso deveria, segundo esses autores, preparar para a pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico, o estudo reflexivo acerca das ciências que dão suporte à pedagogia bem como o estudo aprofundado e crítico sobre a escola e seu funcionamento, a prática educativa e da gestão escolar e não escolar.

Esse cenário histórico de tensões conceituais quanto à formação do curso de Pedagogia e ao perfil do pedagogo contribuiu para a reafirmação da indefinição da identidade do curso e para a complexidade de entendimentos que se têm a respeito dele. Embora a segunda concepção defendida – a de que a docência, eixo central do curso, tenha sido a base para a definição de suas atuais diretrizes curriculares –, ainda é possível identificar uma variada e controversa diversidade de opiniões e entendimentos acerca do objeto em questão, sendo isso o que nos motivou a eleger o curso de Pedagogia como objeto de estudo.

Os questionamentos por parte dos graduandos acerca da profissão do pedagogo, suas atribuições profissionais e a formação oferecida no curso se assentavam em alguns pontos-chave, como: 1) *a especificidade do curso de Pedagogia*, em que havia uma grande dúvida dos estudantes sobre o lugar da docência na profissão do pedagogo, uma vez que todo o currículo do curso era pautado na formação do docente polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental (com disciplinas que focavam também a educação infantil e a educação de jovens e adultos), mas complementado por uma formação para a pesquisa, para a gestão e para os espaços não-escolares; 2) *a atuação profissional do pedagogo*, que se apresentava, no entendimento comum, como algo amplo e ao mesmo tempo centrado na prática docente, além de não haver uma clara definição das atribuições desse profissional em ambientes que não eram o escolar; 3) *a desvalorização da docência*, que fazia muitos estudantes desejarem, ao final do curso, seguir uma área profissional diferente da docência, uma vez que a desvalorização social da profissão – atrelada às péssimas condições de trabalho, baixos salários e burocratização da atividade docente – era algo reconhecido; por fim, 4) *a visão dos docentes sobre o curso*, percebida ao longo de nossa formação – havia professores formadores que valorizavam o curso e a docência, enquanto outros que tinham uma perspectiva reducionista e desvalorativa do curso e da prática docente na educação básica.

Esses entendimentos variavam entre os que defendiam uma formação ampliada e, conseqüentemente, um vasto campo de atuação profissional do pedagogo e os que ressaltavam que a docência era o foco maior da formação no curso e da atuação do pedagogo. Também pudemos observar, entre essas opiniões, julgamentos de valor – os que defendiam a formação ampliada viam a docência como uma prática negativa e supervalorizavam outras atividades profissionais que fizessem parte do rol de conhecimento do pedagogo.

Entre os estudantes também identificamos concepções dicotômicas. De um lado, estavam os que defendiam a ideia de o curso ser mais amplo que a formação para a docência. Esses discentes, na maioria das vezes, almejavam atuar prioritariamente em outras áreas escolares (gestão, coordenação) ou em ambientes não escolares (pedagogia empresarial, pedagogia hospitalar, movimentos sociais etc.). De outro lado, havia os que defendiam a docência como eixo central do curso e, por vezes, tinham como objetivo profissional trabalhar em sala de aula ou em ambiente escolar, mas não negavam a outra vertente que o curso de Pedagogia poderia proporcionar ao profissional egresso.

Já entre os docentes, era comum perceber o entendimento da docência enquanto eixo central da formação do pedagogo. Dentre eles, podíamos identificar dois grandes grupos: o daqueles que concordavam com o sentido ampliado da docência e o dos que tinham uma concepção restrita dessa prática. Essa dualidade de concepções/tomada de posição acerca do perfil do curso acarretava atitudes e práticas diferenciadas. Os docentes que acreditavam na docência ampliada como base da formação do pedagogo tinham uma atitude mais positiva em relação aos seus alunos, incentivando-os a conhecerem mais a fundo tudo que estivesse relacionado ao curso de Pedagogia e ao perfil do pedagogo, como teorias, legislação e áreas de atuação. Já os que viam a docência unicamente como a prática de ministrar aula e o pedagogo unicamente como professor tinham uma atitude mais reducionista quanto à formação oferecida por eles em suas disciplinas e à atuação futura de seus estudantes.

A compreensão que os professores possuem acerca do curso de Pedagogia, da formação necessária e do perfil do egresso também repercute no próprio perfil curricular do curso, uma vez que são os docentes quem definem, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as disciplinas a serem ofertadas, bem como suas ementas. Sabemos que o currículo é uma escolha política, uma tomada de posição e, portanto, não é neutro, mas repleto de conhecimentos selecionados e permeado por valores e pontos de vista diferenciados (SILVA, 2011). Apesar de não ser objetivo de nossa pesquisa enveredar pelas discussões acerca das teorias do currículo, não podemos deixar de levar em conta esse aspecto que repercute de forma clara na formação oferecida no curso.

Reis (2016) e Aquino (2011) ressaltam o papel dos docentes que atuam no curso de Pedagogia no que diz respeito à formação profissional dos futuros pedagogos que estarão se inserindo no mercado de trabalho, seja como docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, seja na área de gestão, planejamento educacional, em espaços escolares ou não escolares. Essas autoras, porém, também chamam atenção para algumas lacunas que existem nessa formação atreladas ao papel desse docente, destacando a escassez de referências e diálogos sobre as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, o Projeto Político Pedagógico do Curso, a concepção do que é ser pedagogo. Para elas, esses são alguns dos fatores que podem comprometer o entendimento dos estudantes sobre o papel do curso de Pedagogia e as funções do pedagogo no atual cenário social.

Além de considerarmos o importante papel do docente do curso de Pedagogia na formação dos futuros pedagogos – com destaque para a sólida formação teórico-prática oferecida, a difusão e produção do conhecimento científico, bem como para os conceitos e concepções educacionais –, julgamos necessário ressaltar a escassez de pesquisas sobre o curso de Pedagogia que dão voz a esses sujeitos (GOMES, 2006; LIMONTA, 2009; MOREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2011; SEVERO, 2012; SROCZYNSKI, 2012; REIS, 2016). De maneira geral, as pesquisas que têm os docentes universitários como sujeitos estão inseridas majoritariamente no contexto da identidade docente e dos saberes e prática docente, temática que não se configura como objeto de nossa pesquisa. As investigações cujo objeto é o curso de Pedagogia e o campo de atuação do pedagogo estão mais voltadas para uma análise da estrutura curricular do curso ou das concepções dos estudantes ou egressos. Assim, consideramos de suma importância compreender as concepções, valores e conceitos que os docentes do curso de Pedagogia constroem acerca do mesmo em sua relação com a formação ofertada.

Além disso, algumas inquietações também foram desencadeadas a partir de nossa pesquisa de mestrado, que buscou compreender as representações sociais que os estudantes do curso de Pedagogia constroem acerca do campo de atuação do pedagogo. Os resultados dessa investigação apontaram uma representação do campo de atuação do pedagogo em que se articulam duas concepções: uma que confere amplitude a esse objeto, visto pelos estudantes como vasto e com possibilidades de atuação em diversos ambientes institucionais extraescolares; e outra voltada à docência e ao ambiente escolar, cujos elementos constituíam o núcleo central da representação.

Dessa forma, pudemos identificar que os estudantes possuem um entendimento do sentido ampliado da docência e, assim, consideram que o pedagogo pode atuar em diferentes ambientes e exercer diversas funções, e veem a docência como base da formação do pedagogo,

apesar de, por vezes, identificarem-se mais com outras áreas profissionais que não a docência e afirmarem que essa não é sua primeira opção de atuação profissional.

Entendemos ser válido definir o campo de atuação do pedagogo como a diversidade de possibilidades de espaços e contextos em que esse profissional pode exercer sua prática, realizando atividades condizentes com sua formação e especificidade, e desempenhando funções educativas e pedagógicas que envolvem transmissão, assimilação e produção de conhecimentos (SILVA, 2006; LIBÂNEO, 2010; AQUINO, 2011; AQUINO; SARAIVA, 2011).

Esse campo de atuação profissional parte do princípio da docência ampliada que rege a formação do pedagogo. Nesse sentido, reconhecemos que o conceito de docência compreende uma prática que vai além do ensino na sala de aula, incluindo as funções de gestão, planejamento, coordenação, formulação e avaliação de políticas públicas na área de educação, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, além de atividades de cunho educativo em espaços escolares e não escolares.

Segundo Melo (2006, p. 261),

a docência concebida na complexidade da ação educativa, do trabalho pedagógico, é a base da formação e da identidade profissional do pedagogo do curso de Pedagogia, o que permite compreender com mais clareza as mais diversas práticas pedagógicas formais e não formais. Isto porque a compreensão e o exercício da docência envolvem múltiplas relações formativas: pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e sócio-culturais entre sujeitos determinados (MELO, 2006, p. 261).

Compreendemos, portanto, que a prática docente é não só o elemento central do processo de formação do pedagogo como é por meio dela que se materializa todo o trabalho pedagógico em suas diversas áreas e espaços. Concordamos com Libâneo (2010), para quem não se trata de desvalorizar a ação docente, mas de valorizá-la em seu sentido mais amplo. O curso de Pedagogia, ao ter como base de sua formação a docência, ao mesmo tempo leva em conta a complexidade da prática docente e da incumbência dos professores, ampliando as possibilidades de atuação do profissional pedagogo. Nas DCNs, a docência é compreendida em seu sentido mais amplo, tida como ação educativa complexa que envolve uma diversidade de práticas educativas em variados ambientes formativos, escolares ou não escolares (BRASIL, 2006b).

Tudo isso nos fez refletir acerca da formação oferecida no curso e sua relação com o campo de atuação do pedagogo, quais sejam: 1) quais as concepções dos docentes do curso de Pedagogia acerca do curso?; 2) de que forma essas concepções influenciam na formação

oferecida?; 3) a formação no curso de Pedagogia dá conta da complexidade que envolve as atuais concepções desse curso e do perfil do pedagogo?

Portanto, o *objetivo geral* da presente pesquisa consiste em compreender as representações sociais do curso de Pedagogia construídas pelos docentes do Centro de Educação da UFPE, identificando as relações estabelecidas entre essas representações e a formação oferecida no curso. A partir, então, desse objetivo geral, foram delimitados os seguintes *objetivos específicos*: (i) apreender as representações sociais de curso de Pedagogia no discurso dos professores que nele atuam; (ii) identificar o conteúdo geral das representações sociais elaboradas pelos docentes; (iii) caracterizar os docentes que atuam nesse curso; (iv) analisar a formação inicial oferecida no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE (PPC e Matriz Curricular).

Para compreender esses aspectos, a Teoria das Representações Sociais (TRS) apresenta-se como um rico suporte teórico em nossa pesquisa, pelo fato de ela possibilitar a compreensão do ser humano como ser social, que se constitui a partir de processos de interações com outros sujeitos, as quais culminam em percepções, atitudes e expectativas coletivas socialmente enraizadas e partilhadas no grupo (JODELET, 2001).

O estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os saberes acerca de objetos socialmente importantes e os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos, e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, constituindo-se numa forma de pensamento social. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Dessa forma, as representações sociais permitem que o indivíduo construa uma identidade social que irá possibilitar-lhe relacionar-se com seu grupo social por meio de um sentimento de pertença e com outros grupos a partir de um sentimento de alteridade e distinção (MOSCOVICI, 1978).

Além disso, as representações sociais construídas pelos sujeitos refletem em seus comportamentos e práticas sociais e no seu modo de pensar e de agir sobre o objeto fruto de suas representações (MOSCOVICI, 1978). As representações intervêm, ainda, em processos, como a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as práticas individuais e grupais, as ações de resistência e de mudança social. Assim, as representações sociais atuam como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual elas são construídas (MOSCOVICI, 1978; ALVES-MAZZOTI, 2008).

Dessa forma, podemos considerar que, para ser objeto de representações sociais, este deve ter importância e relevância para o grupo social em que está inserido, gerando determinadas representações e práticas desse grupo. Isso porque o objeto de representações

sociais se encontra implicado de forma consistente nas práticas dos grupos sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989; SÁ, 1998).

Assim, consideramos que o curso de Pedagogia se apresenta como objeto de representações de seus professores, uma vez que estes atuam diretamente nesse processo, sendo o curso seu *lócus* de atuação profissional, mesmo para os que não são formados nessa área. Os professores que nele atuam possuem representações do curso as quais refletem em sua concepção sobre sua função, formação e perfil do licenciado. Essas concepções, por sua vez, irão repercutir diretamente em sua prática profissional e nas expectativas relativas aos estudantes em formação. Dessa forma, dar voz aos professores do curso como forma de compreendê-lo em sua totalidade torna-se de fundamental importância nesse cenário marcado por tantas mudanças, algumas incertezas e uma busca de definição do curso de Pedagogia.

Ressaltamos, ainda, que o curso de Pedagogia é o terceiro maior curso, em número de inscritos, no Brasil, segundo o Censo da Educação Superior de 2016 (com 652.762 estudantes matriculados), ficando atrás apenas dos cursos de Direito e Administração. Na Universidade Federal de Pernambuco, ele é o maior curso, como uma entrada anual de 250 vagas, sendo um curso de grande representatividade no estado de Pernambuco, sendo o curso mais antigo, público e ofertado de forma presencial, num momento em que a busca pela formação na modalidade a Distância (EAD) vem crescendo exponencialmente.

Visando alcançar os objetivos anunciados, a presente pesquisa terá como aporte teórico para embasar os estudos acerca do curso de pedagogia os autores Brzezinski (1996), Pimenta (2004), Silva (2006), Saviani (2008), Libâneo (2010), Cruz (2011), entre outros. Além desses autores, este estudo se debruçará sobre documentos que versem sobre o curso, como as legislações que o perpassaram, principalmente as DCNs para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) e as DCNs para os Cursos de Licenciatura (BRASIL, 2015). Como suporte para uma análise mais consistente a respeito da TRS, nos apoiaremos na abordagem processual, tendo como base teórica a abordagem de Mosovici (1978; 2007; 2012) e Jodelet (2001; 2005a).

A escolha desse referencial teve o intuito de realizar uma discussão a respeito do tema de pesquisa, procurando situar nosso objeto de estudo no contexto das discussões teóricas que versam sobre os aportes teóricos que embasarão nosso estudo: a trajetória histórico-legislativa do curso de Pedagogia no Brasil, o curso de Pedagogia na atualidade, o curso de Pedagogia e a formação de professores e a Teoria das Representações Sociais.

O texto está estruturado a partir de um fio condutor que busca articular a construção teórica às considerações acerca do objeto de estudo, seguida pelo delineamento do percurso metodológico realizado na pesquisa e, por fim, pela apresentação de nossos resultados. Dessa

forma, a organização estrutural da tese conta com a introdução, cinco capítulos e as considerações finais.

No Capítulo 2, registramos um levantamento da produção acadêmica brasileira sobre o curso de Pedagogia. Nele discorremos sobre o estado do conhecimento acerca do nosso objeto de investigação, a fim de realizar uma revisão da literatura sobre o curso de Pedagogia e, assim, conhecer a produção acadêmica já existente e situar nossa investigação nesse contexto teórico.

No Capítulo 3, contextualizamos teoricamente o curso de Pedagogia. Inicialmente, apresentamos os aspectos históricos do curso e, em seguida, situamos o funcionamento dele a partir dos documentos legais que o orientam. Ainda, promovemos uma discussão conceitual das concepções teóricas subjacentes ao objeto, abordando a temática do curso de Pedagogia e a formação de professores, bem como discutimos sobre o professor formador. Por fim apresentamos a estrutura e as definições do curso de Pedagogia oferecido no Centro de Educação da UFPE (nosso *locus* de estudo).

No Capítulo 4, apresentamos os fundamentos teóricos da Teoria das Representações, tratando de seus conceitos, desdobramentos e utilização enquanto teoria que dará suporte à pesquisa ora apresentada.

O Capítulo 5, por sua vez, trata do percurso teórico-metodológico da pesquisa, contendo uma descrição detalhada do campo da pesquisa, dos participantes e dos procedimentos e etapas de coleta e de análise dos dados.

O Capítulo 6 apresenta os resultados e discussão da pesquisa. Nele registramos a análise dos documentos norteadores do curso de Pedagogia do CE/UFPE e os resultados provenientes da segunda e terceira etapa de coleta de dados. Assim, subdivide-se em caracterização dos participantes, campo semântico das representações sociais do curso de Pedagogia, sentidos atribuídos ao curso de Pedagogia por seus docentes, possibilidades e limites da formação oferecida no curso de Pedagogia do CE/UFPE na perspectiva de seus docente e significações emergentes das entrevistas.

Nas considerações finais, realizamos uma síntese dos resultados obtidos a partir de nossa investigação, retomando os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa e sinalizando as contribuições e os limites deste estudo.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA COMO OBJETO DE ESTUDO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL

Para a construção do nosso objeto de estudo, fez-se necessário, além das leituras e aprofundamento teórico dos autores que fundamentaram a presente pesquisa, realizar um mapeamento e análise da produção científica nacional sobre a temática em questão. Consideramos, portanto, de extrema importância a construção de um sólido estado do conhecimento que nos aproxime das produções referentes a nosso objeto de pesquisa para, assim, conhecermos o que foi, e o que ainda não foi, produzido no campo e entendermos de que forma esse objeto vem sendo estudado nas investigações nacionais. Além disso, entendemos que esse mapeamento contribui, enquanto um *corpus* teórico, para a análise e interpretação dos dados provenientes de nossa pesquisa.

Esse entendimento nos remete a Romanowski e Ens (2006), para quem o estado do conhecimento se configura como uma parte da revisão da literatura em que se empreende um levantamento das pesquisas realizadas em determinada área do conhecimento, o que viabiliza a familiarização com o conhecimento até então produzido acerca do objeto que se pretende estudar – um trabalho importante para o pesquisador na medida em que lhe permite identificar os enfoques e o conhecimento já elaborado.

Compreendemos, portanto, que esse levantamento permitiu-nos problematizar o tema de pesquisa e, além disso, identificar as reais contribuições que este estudo pretende trazer, uma vez que nos possibilitou reconhecer a relevância da pesquisa no confronto com toda a literatura existente. Isso foi possível porque, ao sistematizarmos as informações já existentes acerca do objeto de pesquisa, pudemos nos aproximar do estado atual do conhecimento na área e detectar as lacunas deixadas.

Para a construção do estado do conhecimento sobre a produção nacional acerca do curso de Pedagogia no Brasil (nosso objeto de estudo), foram selecionadas três fontes de referências: o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), nosso *lócus* de formação; os anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal delimitado para nosso levantamento foi o período de uma década (de 2005 a 2015). Escolhemos 2005 como corte temporal inicial pelo fato de ter sido esse o ano em que foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

A escolha desses bancos de dados se deu pela relevância e abrangência deles para a área de pesquisa. A base de dados do PPGEdu/UFPE permitiu que nos aproximássemos da produção local, visto que se trata do programa de pós-graduação em que o presente estudo está sendo realizado. Já a busca pela produção das reuniões da ANPEd decorreu da importância desse evento para a área de educação e sua abrangência nacional, o que nos oportunizou encontrar pesquisas que tratam da temática em questão em nível nacional. Por fim, o Banco de Dissertações e Teses da CAPES também nos possibilitou uma aproximação com a produção nacional, pois são indexadas, nessa base de dados, as dissertações e teses produzidas nacionalmente e vinculadas a programas de pós-graduação reconhecidos por esse órgão.

As pesquisas nesses bancos de dados se deram de forma *on-line* nos sites das instituições, com exceção do PPGE, em que também foi utilizado um CD-ROM com as dissertações e teses defendidas no programa até o ano de 2008. A busca foi realizada a partir dos descritores “curso de Pedagogia”, “Representações sociais do curso de Pedagogia”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia” e “Formação do pedagogo”. A partir dos resultados encontrados, procedemos à leitura dos resumos das publicações, considerando os temas abordados, os objetivos, as problemáticas, metodologias, resultados e conclusões. Dentre os trabalhos encontrados no momento inicial do levantamento, utilizamos apenas aqueles que de fato estavam relacionados à nossa temática de pesquisa.

Por fim, sistematizamos as informações coletadas e, a partir delas, fizemos um estudo analítico no sentido de identificar as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas produções. Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), que permite uma categorização dos elementos presentes nos conteúdos das mensagens, a partir da leitura, interpretação e classificação dos dados, com o objetivo de viabilizar inferências e compreender os significados deles.

O resultado desse estudo analítico acerca da produção científica existente sobre o curso de Pedagogia será apresentado a seguir, a partir dos três eixos investigativos: PPGEdu/UFPE, ANPEd e CAPES.

2.1 Produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGEdu/UFPE) sobre o curso de Pedagogia

A análise das produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE foi realizada a partir de pesquisa das dissertações e teses defendidas nesse programa. Utilizamos como banco de dados o CD-ROM dos 30 anos do programa (com pesquisas defendidas até o ano de 2008) e, para complementar, recorreremos às pesquisas defendidas nos anos subsequentes

(2009 a 2015), utilizando como fonte o *site* Repositório Institucional da UFPE, banco de dados da universidade, onde constam as dissertações e teses defendidas na instituição.

Adotando os descritores já citados anteriormente, procedemos à leitura, sistematização e análise dos dados. O resultado dessa pesquisa nos possibilitou encontrar 28 trabalhos, dos quais foram selecionados 13 por atenderem aos nossos critérios iniciais: estar relacionado ao curso de Pedagogia (formação, legislação, currículo, saberes) ou tratar sobre a formação ou o perfil do pedagogo. Após uma leitura mais aprofundada dos trabalhos, detectamos que 3 pesquisas tratavam do curso de Pedagogia como campo de estudo, possuindo outros objetos de estudo que não condiziam com nossos objetivos.

Dessa forma, analisamos as 10 pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEduc-UFPE que tiveram como objeto de estudo o curso de Pedagogia. Ressaltamos que apenas uma das investigações constitui-se como uma tese; as demais foram realizadas em nível de dissertações de mestrado. Além disso, julgamos válido destacar que a maioria dos trabalhos (7) foi desenvolvida a partir do ano de 2011. O Quadro 1 apresenta a quantidade de pesquisas por ano de conclusão.

Quadro 1 – Comparativo anual de pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduc-UFPE), cujo objeto de estudo foi o curso de Pedagogia

Ano de conclusão	Quantidade de trabalhos
2005	1
2007	1
2008	1
2011	2
2012	1
2013	3
2015	1
TOTAL	10

Os estudos analisados foram agrupados, segundo temática central de estudo, em 4 categorias: currículo, saberes docentes, representações sociais do curso de Pedagogia e identidade docente. Constatamos, dessa maneira, que as investigações acerca desse objeto de estudo têm focado, majoritariamente, o estudo sobre o currículo do curso de Pedagogia (metade dos trabalhos encontrados).

Os dados apontados revelam aproximações com a análise realizada por Gatti, Barreto e André (2011) sobre o foco das dissertações e teses da área de educação na temática formação de professores, área que vem crescendo rapidamente a partir dos anos 2000. As autoras destacam que as investigações atuais enfocam mais os saberes docentes, prática docente e representações dos professores. Já sobre as investigações com foco na formação inicial de professores (onde podemos inserir as pesquisas sobre o curso de Pedagogia), as autoras revelam que as mudanças de legislação e a implementação de políticas públicas nacionais vem motivando os pesquisadores da área.

A proposição de uma Base Curricular Comum Nacional para os cursos de formação de professores (Licenciaturas), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) –, atrelada à promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores pela Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002) e, posteriormente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006b), imprime grandes mudanças aos cursos de Pedagogia, no país, quanto ao seu funcionamento, atribuições, currículo e perfil profissional. Desde então, os estudos dessas mudanças e da atual configuração curricular do curso passaram a crescer.

No PPGEdu não identificamos pesquisas que tratassem de análise mais específica sobre a construção das DCNs para o curso e das mudanças sofridas, quando do período de homologação das mesmas. Já nas pesquisas da ANPEd e da CAPES, tiveram grande volume pesquisas sobre a configuração do curso de Pedagogia no Brasil pós-homologação das DCNs de Pedagogia. Porém, constatamos que essas DCNs são tratadas de forma implícita em duas pesquisas analisadas: uma na *categoria currículo* e a outra na *categoria representações sociais do curso de Pedagogia*.

As investigações sobre o currículo do curso giraram em torno de três grandes temáticas: 1) a análise da matriz curricular do curso em relação a alguma temática específica (educação inclusiva, diferença cultural e ensino da arte); 2) a relação do currículo na constituição da profissionalidade docente; e 3) a relação do currículo vivenciado com a construção dos saberes experienciais.

Esses estudos utilizaram-se de abordagem qualitativa e todos eles realizaram a pesquisa documental como metodologia total ou parcial da investigação. Outros instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas e observação. Nenhum deles teve os professores do curso como sujeitos.

A temática *saberes docentes* foi foco de duas investigações que objetivaram identificar a construção dos saberes da docência na formação inicial no curso de Pedagogia, mais especificamente no contexto da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) da UFPE.

Constatamos que a Teoria das Representações Sociais foi utilizada como aporte teórico-metodológico em duas pesquisas acerca do curso (BASÍLIO, 2012; MANDÚ, 2013). As duas pesquisas que trataram do curso de Pedagogia sob o enfoque da TRS fizeram uso de instrumentos qualitativos: questionário, Teste de Associação Livre de Palavras e entrevistas semiestruturadas. A formação inicial do pedagogo foi tratada a partir da ótica dos estudantes em formação, o que nos possibilitou perceber a importância de estudarmos tal objeto considerando a visão dos docentes atuantes no curso.

Por fim, a identidade profissional docente foi enfocada em uma investigação que enveredou por uma pesquisa voltada às discussões de gênero, formação inicial do pedagogo e identidade profissional, possuindo como sujeitos estudantes em formação.

A partir dos trabalhos analisados, é possível inferir que as investigações acerca do curso de Pedagogia no âmbito do PPGEdu ainda são escassas, principalmente os que buscam investigá-lo de uma forma mais ampla, pesquisando a formação oferecida, o perfil do curso e do egresso, as reformulações implementadas a partir das DCNs (BRASIL, 2006b). Além disso, os docentes atuantes no processo de formação dos futuros pedagogos ainda não foram foco de estudos e ouvidos quanto às suas representações, percepções, valores e expectativas acerca do presente objeto de estudo, o que nos permite justificar academicamente nossa escolha investigativa.

2.2 Produção acadêmica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) sobre o curso de Pedagogia

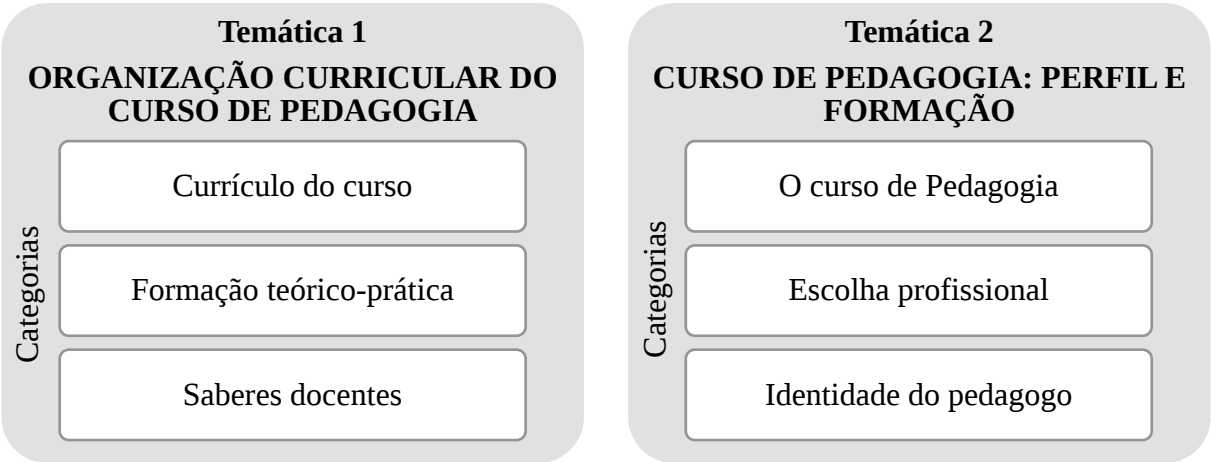
A busca pela produção científica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) foi feita no *site* da entidade, onde constam os resumos e trabalhos completos das edições das reuniões anuais. Realizamos a busca nos Grupos de Trabalho (GTs) de Formação de Professores (GT 8), de Currículo (GT 12) e de Psicologia da Educação (GT 20). O GT de Formação de Professores foi escolhido por ser a linha de pesquisa em que nossa pesquisa está inserida e por agrupar a maioria dos trabalhos sobre a temática. Optamos por pesquisar também no GT de Currículo porque inferimos que as pesquisas que tratassem das Diretrizes Curriculares para o curso estariam agrupadas lá e decidimos investigar o GT de Psicologia da Educação por conta da temática das Representações Sociais, porém não encontramos nenhum trabalho nesse GT.

Realizamos a busca pelo título dos trabalhos, utilizando como descritores os termos “curso de Pedagogia”, “Representações sociais do curso de Pedagogia”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia” e “Formação do pedagogo”, elegendo os

trabalhos (apresentação oral e pôster) que tratavam do tema. Determinamos o intervalo de tempo utilizando o mesmo recorte temporal, do ano 2005 até o ano de 2015 (como a ANPED modificou a periodicidade de suas reuniões, passando de anuais para bienais, no ano de 2014 não foram encontrados os anais, pois não houve a reunião). Apenas no ano de 2005 não foram encontrados artigos sobre a temática.

A análise do material abrangeu 14 trabalhos, agrupados em duas grandes temáticas – *Organização curricular do curso de Pedagogia* e *Curso de Pedagogia: perfil e formação* – com 7 artigos cada. Na temática da *organização curricular do curso de Pedagogia*, os trabalhos analisados foram agrupados em três categorias: 1) *currículo do curso* (2 trabalhos); 2) *formação teórico-prática* (3 trabalhos); 3) *saberes docentes* (1 trabalho). Já as pesquisas sobre o *curso de Pedagogia: perfil e formação* subdividiram-se nas seguintes categorias: 1) *o curso de Pedagogia*; 2) *escolha profissional*; 3) *identidade do pedagogo*. A Figura 1 apresenta uma sistematização dessa classificação dos trabalhos segundo temática e categoria.

Figura 1 – Categorias dos trabalhos, por temática, sobre o curso de Pedagogia publicados nas Reuniões Anuais da ANPED.



Na categoria *currículo do curso*, encontramos duas pesquisas que se detiveram na análise da reforma curricular de cursos de Pedagogia em dois momentos distintos: enquanto Nascimento e Andrade (2007) investigaram a reestruturação do currículo do curso de Pedagogia a partir das novas DCNs, Fonseca (2009) empreendeu uma análise histórica, abrangendo o currículo do curso na década 1980-1990. Ambas as pesquisas estavam inseridas no GT 12 e tiveram enfoque qualitativo, além de recorrerem à análise documental como método, utilizando como fontes os documentos norteadores do curso, como o Projeto Político Pedagógico e a grade curricular.

Na categoria *saberes docentes*, o único trabalho (também do GT de Currículo) que tratou dessa temática problematiza a concepção de saberes docentes subjacente ao currículo do curso de Pedagogia a partir de pesquisa documental da grade curricular do curso e das ementas das disciplinas.

As pesquisas que envolvem a *formação teórico-prática* no currículo do curso de Pedagogia são maioria (50% das pesquisas com essa temática). Podemos inferir que a densidade dessa temática se deve ao fato de as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia proporem uma formação teórico-prática mais sintonizada com a realidade educacional como princípio para a formação do pedagogo. Assim, muitas instituições modificaram sua proposta curricular, dando mais espaço à prática dentro do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, as quatro pesquisas que abordam o tema buscaram, de forma geral, discutir o papel da prática na formação dos pedagogos e identificar o lugar dela no currículo do curso pós-DCNs. Todas as investigações tiveram um enfoque qualitativo, mas se utilizaram de instrumentos e métodos diferenciados, a saber: análise documental, entrevista, questionário e observação. Apenas a pesquisa de Fontana (2007) ouviu os professores do curso. As investigações apontaram a importância da dimensão teórico-prática da educação e o valor da pesquisa na formação do pedagogo, considerando que este deve ser o eixo nuclear a ser assumido no currículo do curso. Entretanto, segundo essas investigações, existem algumas dificuldades para isso ser inserido na totalidade do currículo, seja pela necessidade de inclusão de algumas disciplinas e reformulação de outras, seja pela revisão de práticas pedagógicas que preparem melhor o futuro pedagogo para a atividade de pesquisa.

A categoria *curso de Pedagogia* compreende os trabalhos que investigaram o curso de uma forma mais abrangente. Nessa categoria o curso foi pesquisado quanto ao seu perfil, formação, qualidade e organização. Os resultados revelaram que as discussões sobre o curso e a formação do pedagogo ainda não cessaram, sendo necessário aprofundar as análises sobre a formação à luz das DCNs, uma vez que as pesquisas destacam que as novas definições estabelecidas por tal legislação instituíram, nos cursos de Pedagogia do país, a necessidade de reformulações de perfil, de projetos pedagógicos e curriculares, e de postura dos próprios docentes.

Dentre esses trabalhos, ressaltamos o estudo de Cruz (2008) que pôs em evidência os docentes do curso de Pedagogia, destacando-os como sujeitos primordiais para o entendimento da trajetória e funcionamento do curso, bem como da ocupação do pedagogo. A autora justifica a importância de ouvir esses sujeitos por sua dedicação profissional a essa área, pela forte influência deles na formação dos futuros pedagogos e pelo domínio sobre as teorias educativas. O instrumento de pesquisa utilizado para colher tais percepções foi a entrevista semiestruturada.

Os docentes destacaram a formação teórico-prática como eixo central para o conhecimento da Pedagogia e para a formação oferecida no curso, entendendo que a prática profissional do pedagogo deve estruturar-se em torno da prática educativa.

Relacionando as concepções dos estudantes acerca do curso de Pedagogia e as razões apresentadas como motivo para a escolha do curso por parte dos discentes, estão as pesquisas de Saraiva e Ferenc (2010), e de Reis (2011). Os dados apresentados revelam uma diversidade de fatores para a escolha do curso que vão desde desejos pessoais e expectativas profissionais até renúncia a outra opção (por apresentar-se uma opção mais difícil) ou trampolim (para aqueles sujeitos que consideram o curso como um interstício entre o Ensino Médio e o interesse em dar continuidade à formação, ingressando em uma pós-graduação, por exemplo). De modo geral, a escolha relaciona-se à empregabilidade e à mobilidade social, uma vez que a possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho e de estabilidade profissional são atreladas aos cursos de licenciatura em geral.

É interessante destacar que a Teoria das Representações Sociais foi escolhida como suporte teórico na pesquisa de Saraiva e Ferenc (2010), que atribuíram a utilização dessa teoria ao fato de as atitudes e escolhas dos indivíduos serem projetadas por saberes, valores e práticas socioculturais representativas de seus universos simbólicos. Assim, a pesquisa revelou que as representações sociais sobre o curso se ancoram em elementos socioeconômicos e culturais, não sendo associadas às aptidões pessoais.

A esse respeito Gatti et al. (2009) afirmam que os cursos de Licenciatura apresentam menor relação candidato/vaga em decorrência de uma não valorização e de um baixo prestígio social da carreira docente e do próprio curso de Licenciatura. Além disso, os estudantes que optam por cursos de Licenciatura são, em sua maioria, oriundos de classes sociais de menor prestígio. Mandú (2013) ressalta que a escolha do curso está inserida num contexto social de necessidade de uma formação de nível superior em uma universidade pública e que promova rápida inserção no mercado de trabalho (uma vez que a inserção no curso permite a atuação profissional já nos primeiros períodos em atividades de estágio), alta taxa de empregabilidade e possibilidade de aprovação em concurso público que exija formação em nível superior. Compreendemos, assim, que essa vertente de pesquisa oportuniza discussões ricas a respeito do estatuto do curso de Pedagogia junto à possibilidade de atuação profissional e a relação com as concepções construídas sobre ele.

Sobre a *identidade do pedagogo*, Gonçalves e Azevedo (2010) pesquisaram o processo de construção da identidade do pedagogo na formação oferecida nos cursos de Pedagogia em relação às representações sociais que os futuros pedagogos têm da profissão. As autoras discutem a identidade do pedagogo como uma construção histórica que vem se refazendo

continuamente a partir das normatizações sobre o curso e suas reformulações, e defendem como diretriz principal para essa identidade a amplitude e a compreensão do processo educativo em sua complexidade em articulação com a docência.

Os resultados desses estudos apontam que as representações construídas pelos estudantes revelam as contradições históricas do curso e que a formação oferecida influenciou na construção da identidade desses discentes, pois eles consideram que a formação vivenciada no curso permite-lhes adquirir conhecimentos teórico-práticos relativos à profissão e promovem reflexões sobre ela (a profissão).

A análise da produção científica da ANPEd contribuiu para ratificar a necessidade e importância das investigações em torno da formação inicial do pedagogo e das bases para o atual funcionamento do curso de Pedagogia. Isso porque esse curso vem se refazendo historicamente e carrega consigo as contradições que o perpassaram desde o seu início até o presente momento.

2.3 O curso de Pedagogia na produção acadêmica nacional: análise do Banco de Teses e Dissertação da CAPES

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC) foi escolhido por incorporar em sua base de dados as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no país, desde 1987. Além disso, configura-se como um meio de acesso à produção nacional a respeito da temática em questão por integrar todas as bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades brasileiras.

Após a busca a partir dos descritores e a seleção por meio do recorte temporal citado anteriormente (2005-2015), identificamos 245 trabalhos, dos quais foram lidos os títulos e resumos, e selecionados os que tinham proximidade com nosso objeto de investigação. Depois da análise dos resumos, foram selecionados 34² estudos relevantes, que serão detalhados a seguir.

As pesquisas sobre o curso de Pedagogia indexadas no BTDC têm focalizado a formação oferecida ao futuro pedagogo em articulação com o processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, do currículo proposto para o curso de Pedagogia, da atuação profissional do pedagogo e da identidade do egresso do curso.

Assim, percebemos que as discussões sobre as DCNs perpassam – seja de maneira mais central, seja de forma mais adjacente – 54% das pesquisas. O grande quantitativo de pesquisas

² Neste levantamento foram desconsideradas as pesquisas desenvolvidas no PPGEDU/UFPE por terem sido analisadas no item 2.1

que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia decorre do fato de esta ser uma normatização relativamente recente e, mesmo advinda de um longo processo de lutas e embates ideológicos, ter sido a primeira legislação que, verdadeiramente, veio reger especificamente o curso de Pedagogia e passou a ser um marco definidor de um novo projeto de curso, quando ele passava por um período de indefinições e crise. Isso faz muitos pesquisadores da área objetivarem analisar os impactos dessas diretrizes nos cursos de Pedagogia do Brasil.

Os trabalhos analisados foram defendidos entre os anos de 2005 e 2014, com maior concentração em 2009 (8 trabalhos, correspondendo a 23% do total), seguido por 2010 (5 trabalhos, 14,7%) e 2011 e 2012 (com 4 trabalhos cada um, 11,7%). Das 34 pesquisas em pauta, 28 foram no nível de Mestrado, enquanto seis, no Doutorado. O Quadro 2 apresenta a sistematização dos trabalhos analisados por ano de defesa e grau acadêmico.

Quadro 2 – Pesquisas indexadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTC) por ano de defesa e grau acadêmico

Ano	Grau acadêmico (quantidade)
2005	Mestrado (1)
2006	Mestrado (2)
2007	Mestrado (2) e Doutorado (1)
2008	Mestrado (3)
2009	Mestrado (6) e Doutorado (2)
2010	Mestrado (5)
2011	Mestrado (3) e Doutorado (1)
2012	Mestrado (3) e Doutorado (1)
2013	Mestrado (3)
2014	Doutorado (1)
Total	28 Mestrados 6 Doutorados

Realizamos também um mapeamento do número de trabalhos produzidos por região e identificamos que a Região Nordeste foi a que mais se destacou na produção em geral (com 35,5% das pesquisas), seguida pela região Sudeste (23,5%), Sul (20,5%), Centro-Oeste (14,7%) e Norte (5,8%). De acordo com o Censo de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quase metade das Instituições de Ensino Superior do país (47,9%) está situada na Região Sudeste, acompanhada pelas demais regiões

da seguinte forma: 18,7% no Nordeste; 17,3% no Sul; 10,1% no Centro-oeste e 6% no Norte. Percebemos, portanto, como a Região Nordeste vem se destacando nas pesquisas sobre o curso de Pedagogia, com ênfase na Universidade Federal de Pernambuco, que reuniu um número significativo de pesquisas (4), sendo a instituição que mais apresentou pesquisas sobre a temática.

Também mapeamos a produção científica por dependência administrativa e identificamos que a rede federal de ensino foi responsável pela grande maioria das pesquisas (26), enquanto as redes estadual e privada tiveram quatro trabalhos cada uma.

As dissertações e teses analisadas foram classificadas, quanto a sua temática e objetos de estudo, em sete categorias: 1) formação e perfil; 2) diretrizes curriculares nacionais; 3) currículo; 4) formação teórico-prática; 5) profissão docente; 6) identidade; 7) gestão.

Na Categoria 1, *formação e perfil*, enquadraram-se 10 trabalhos, correspondendo a 29,4% das pesquisas (a maior categoria). As pesquisas buscaram reconhecer o perfil do curso de Pedagogia, compreender seu papel na formação do pedagogo, analisar a formação oferecida no curso à luz das reformulações curriculares nacionais estabelecidas com as DCNs, bem como identificar a compreensão dos alunos ou corpo docente sobre essa formação. Dentre todas as pesquisas analisadas, identificamos que as que fazem parte desta categoria são as que mais se aproximam de nosso estudo.

Na questão metodológica, a abordagem qualitativa foi utilizada em todos os estudos e os recursos metodológicos utilizados foram a análise documental, a entrevista semiestruturada, o questionário e a observação. Duas pesquisas identificaram-se como estudo de caso e apenas duas pesquisas utilizaram a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico. Os docentes formadores foram sujeitos pesquisados em apenas uma das investigações.

Os estudos enquadrados na Categoria 2, *diretrizes curriculares nacionais*, totalizaram 6 trabalhos que procuraram analisar o processo de implantação das diretrizes curriculares nacionais nos cursos de Pedagogia e averiguar como se deu o processo de reestruturação curricular do curso diante da definição de tais DCNs. Essas pesquisas priorizaram a análise documental das DCNs, dos documentos norteadores do Ministério da Educação (MEC), de textos das entidades de professores e dos documentos que legalizam e normatizam os cursos em pauta (projeto pedagógico do curso, grade curricular, ementas das disciplinas). Três pesquisas também realizaram entrevista com alunos e docentes dos cursos pesquisados e uma delas utilizou a Teoria das Representações Sociais.

A terceira categoria envolve as investigações que tiveram o *currículo* como temática central. Com 5 trabalhos, essa categoria corresponde a 14,7% dos estudos cujas discussões

giraram em torno do estudo aprofundado sobre a proposta curricular de cursos de Pedagogia, visando identificar, nessas propostas, o processo de reestruturação curricular implantado posteriormente às DCNs, a trajetória histórica vivenciada no currículo do curso, como está constituído e organizado esse currículo e se ele contempla as necessidades formativas para o pedagogo (docente ou não). Todas as pesquisas realizaram a análise dos documentos norteadores do curso e ouviram a equipe docente. Três delas também entrevistaram alunos em formação.

A *formação teórico-prática* (Categoria 4) foi tema de quatro pesquisas que buscaram tratar das contribuições das disciplinas de prática, estágio e pesquisa na formação do pedagogo, realçando a importância dos saberes da prática e a necessidade de uma formação em que se articulem as dimensões teórica e prática. Três delas ouviram os docentes dos cursos, utilizando como instrumentos de coleta dos dados entrevistas e questionários. Todas deram voz aos estudantes e recorreram à análise documental.

Os quatro estudos que compõem a Categoria 5 (*profissão docente*) voltaram-se para a investigação de como o conhecimento da profissão docente vem sendo desenvolvido nos Cursos de Pedagogia e como as políticas para a formação de professores vêm contemplando as discussões acerca da reestruturação do trabalho docente. Uma dessas pesquisas fez uso da teoria da profissionalidade docente como suporte teórico em sua investigação.

A categoria de *identidade* (Categoria 6) foi foco de investigação de sete pesquisas, que trataram da constituição da identidade do pedagogo, discutindo que identidade o pedagogo e o curso têm atualmente, diante de várias mudanças históricas e legislativas pelas quais o curso passou, as representações sociais dos pedagogos sobre sua identidade profissional, qual o lugar da docência na constituição da identidade profissional do pedagogo, se a formação oferecida no curso influencia a constituição da identidade, a identidade no Projeto Político Pedagógico de algumas instituições e nas Diretrizes. Um desses trabalhos buscou identificar os elementos que contribuem em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia.

Por fim, a Categoria 7, que trata da *gestão*, foi verificada em duas investigações, que priorizaram estudar a formação do gestor educacional no curso de Pedagogia, discutindo quais as competências do pedagogo para atuar nesta área e de que forma os cursos de Pedagogia pesquisados contribuíam para essa formação.

A partir da revisão da bibliografia realizada no BTDC, pudemos constatar não só a importância do nosso tema de pesquisa como também os elementos essenciais para a construção e interpretação da nossa investigação. Destacamos que foram poucos não apenas os estudos que deram voz aos docentes do curso, sujeitos importantes no funcionamento dele, como os que

recorrem à Teoria das Representações Sociais para lhes darem suporte teórico metodológico. Ainda realçamos alguns elementos de suma importância para a construção de um quadro comparativo na análise dos dados, como os referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, à formação e perfil do curso de Pedagogia, à identidade do pedagogo, ao lugar da docência e a não docência na prática profissional do pedagogo etc.

O levantamento da produção acadêmica sobre o curso de Pedagogia possibilitou-nos identificar de que forma esse objeto vem sendo pesquisado (a temática, os métodos e participantes). Assim, legitimamos a importância das investigações referentes à formação inicial do pedagogo, ao perfil do curso, às definições das Diretrizes Curriculares Nacionais e ao perfil do pedagogo. Dessa forma, consideramos que, não obstante as pesquisas já existentes, as discussões acerca do curso de Pedagogia estão cada vez mais atuais. Isso se deve, entre outros fatores, às recorrentes mudanças sociais, econômicas e políticas, à implementação e às deliberações da Diretrizes Curriculares Nacionais, aos desafios colocados para a formação e atuação dos profissionais formados.

Concluimos que os debates acerca do funcionamento do curso, o perfil dele, a formação oferecida e o perfil do pedagogo não são consensuais e carregam elementos difusos de momentos históricos distintos. Dessa forma, constatamos a existência de aspectos cujos estudos necessitam de aprofundamento. Nossa investigação, portanto, pretende analisar o curso de Pedagogia sob a ótica dos seus docentes, compreendendo-o como um fenômeno de representações sociais, complexo e multifacetado.

Para uma melhor compreensão sobre nosso objeto de estudo, realizaremos, no próximo capítulo, um estudo teórico acerca do curso de Pedagogia. Inicialmente, traremos um levantamento histórico do funcionamento desse curso, analisando os marcos legais e os aspectos normativos em cada momento histórico. Também registraremos uma discussão a respeito do atual funcionamento do curso, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais. E, por fim, aprofundaremos as atuais concepções teóricas do curso.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, LEGAIS E CONCEITUAIS

O curso de Pedagogia só foi instituído no Brasil em 1939 (BRASIL, 1939) e, desde o seu nascimento, deu abertura à discussão a respeito dos objetivos e perfil do próprio curso e do pedagogo. Dessa maneira, ao longo de sua história, o curso de Pedagogia caracterizou-se, até bem pouco tempo, pelas dicotomias que marcaram o seu funcionamento, seu conteúdo, o distanciamento entre ser professor e ser especialista e, até mesmo, a indefinição do campo de atuação do pedagogo.

Essas dicotomias e indefinições estão presentes desde sua abertura, na Faculdade Nacional de Filosofia (antes Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), quando, seguindo o esquema denominado 3+1, formava o pedagogo bacharel para atuação nos cargos técnicos do Ministério da Educação. Desde esse período, eram intensas as discussões relativas à definição do curso e à função do profissional nele formado.

As concepções e debates em relação ao campo de conhecimento e ao campo profissional da pedagogia nunca foram consensuais. O movimento de institucionalização do curso de Pedagogia e de reformulações pelos quais o curso passou originaram-se, exatamente, dessa falta de definição e consenso em torno da real função do curso e a que ele estaria destinado. Assim, as concepções teóricas podem ser agrupadas em duas grandes correntes: a defendida por pesquisadores como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2006; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007), que veem a pedagogia como a área do conhecimento voltada para a teoria e prática da educação e o curso de Pedagogia como sendo o *lócus* de formação do pedagogo, especialista em educação em suas mais variadas práticas; e a liderada por Saviani (2008) e pelas entidades de professores (ANFOPE, 2004; ANFOPE; ANPed; CEDES, 2004), para quem a base do conhecimento e da formação da Pedagogia é a docência – entendida em seu sentido ampliado –, defendendo que a base do curso de Pedagogia é a formação docente.

Assim, para compreender o processo de institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil, as reformulações legais e históricas pelas quais o curso passou e suas atuais definições, este capítulo propõe uma discussão sobre o curso de Pedagogia. Iniciaremos apresentando uma síntese da trajetória histórico-legislativa do curso e concluiremos com a análise do curso de Pedagogia na atualidade. Dessa forma, abordaremos suas atuais regulamentações, os embates teóricos referentes a esse curso e as atuais concepções sobre o funcionamento, o perfil e a função dele.

3.1 A trajetória histórico-legislativa do curso de Pedagogia no Brasil

3.1.1 Do Decreto-Lei nº 1.190/1939 à Resolução CNE/CP nº 01/2006

Na análise sobre a trajetória histórico-legislativa do curso de Pedagogia no Brasil, buscamos evidenciar as questões relacionadas ao funcionamento do curso de Pedagogia a partir de uma perspectiva histórica. Destacamos, então, as legislações que normatizaram o curso em articulação com os processos de reformulações instituídos, considerando também o contexto sociocultural, político e econômico, e as demandas impostas por esses contextos.

Refletindo sobre a problemática relativa à temática do curso de Pedagogia no Brasil, Silva (2006) realizou um estudo cujo objetivo foi analisar o funcionamento do curso a partir de uma perspectiva histórica, tomando como referência as regulamentações e propostas de reformulação de estrutura e currículo do mesmo. Sua pesquisa indica uma busca constante de definição do curso ao longo de sua história, apontando quatro marcos históricos, assim definidos pela autora: **(i) Período das regulamentações (1939-1972)**, fase em que o curso foi instituído e organizado, quando se observa não só um esforço quanto à criação e consolidação de suas atribuições e funcionamento como também um questionamento quanto às suas reais perspectivas; **(ii) Período das indicações (1973-1978)**, cujo marco foram as regulamentações introduzidas pelo conselheiro Valnir Chagas, fase em que o curso teve seu funcionamento projetado; **(iii) Período das propostas (1979-1998)**, quando o curso teve suas funções e atribuições discutidas em um processo de revisão da formação do educador e consequente reformulação; **(iv) Período dos decretos (1999-...)**, marcado por uma série de discussões e embates acerca do curso, a função e o funcionamento dele, culminando na configuração atual, cuja base são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – DCNs, conforme a Resolução CNE/CPE nº 01/2006 (BRASIL, 2006b).

Nosso estudo histórico baseia-se na perspectiva de Silva (2006) e busca pôr em evidência o período compreendido entre a instituição do curso de Pedagogia, cujo marco legal é o Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939), e a homologação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b).

O curso de Pedagogia foi instituído a partir do Decreto-Lei nº 1.190, em 04 de abril de 1939, acompanhando o movimento de fundação da Faculdade Nacional de Filosofia (antes Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), passando a fazer parte das “seções” fundamentais da Faculdade ao lado dos cursos de filosofia, ciências e letras. Nesse momento, a organização dele obedecia ao esquema denominado de 3 + 1, ou seja, com três anos de estudo o aluno saía

com o diploma de bacharel em Pedagogia e, cursando didática por mais um ano, obtinha o diploma de licenciado (SILVA, 2006; AGUIAR et al., 2006).

Nesse período, Pedagogia caracterizava-se como um curso de formação de bacharéis e tinha como objetivo formar “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica” (BRASIL, 1939, p. 1). Apesar de haver no Art. 51 desse Decreto-Lei a exigência da diplomação de bacharel em Pedagogia para o preenchimento dos cargos técnicos em educação a fim de atuar junto à estrutura burocrática do então Ministério da Educação e Saúde Pública e exercer a função de Administrador Escolar nos sistemas de ensino, não houve, na prática, demanda suficiente para abarcar os profissionais formados.

Tendo uma formação complementar no curso de Didática, com duração de ano, posterior à formação inicial de 3 anos, o pedagogo poderia obter a titulação de licenciado. Essa formação era voltada para a prática docente no curso Normal, um campo possível de atuação do pedagogo licenciado, mas não exclusivo, pois a formação no curso de Didática era possível para todos os outros diplomados nos outros cursos superiores que também constituíam as seções fundamentais (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006).

O que podemos depreender desse momento inicial do curso é que ele já inicia pautado em algumas controvérsias a respeito da identidade do curso, do conteúdo dele e da profissão do pedagogo. A base da formação do pedagogo era o bacharelado, que se constituía como pré-requisito para a obtenção do diploma em licenciatura, formando-se, assim, o professor no bacharel (DURLI, 2007).

Essa formação, em que se dissociava o curso de Pedagogia do curso de Didática, ou seja, o bacharelado da licenciatura, causava uma dicotomia entre o conteúdo e o método, e uma formação que desmembrava esses dois elementos. E se, para o bacharel, o campo de atuação profissional ainda não era completamente delimitado e para o licenciado não havia um campo exclusivo de atuação, a indefinição e o questionamento passaram a ser a tônica desse curso, que já abrigava as dicotomias que o marcaram tão profundamente: bacharelado *versus* licenciatura, técnico em educação *versus* professor, generalista *versus* especialista. Segundo Silva (2006), nesse período o curso foi marcado pelo questionamento à sua *identidade questionada*.

Em 1946, o Decreto Lei nº 9.092, de 26 de março desse ano, ampliou a formação ofertada nos cursos da Faculdade de Filosofia, substituindo a formação 3+1 por outra de 4 anos. Nesse novo esquema, os três primeiros anos eram compostos por um currículo fixo e, no quarto ano, os alunos deveriam cursar as cadeiras optativas e aqueles que escolhessem a formação em licenciatura deveriam optar por disciplinas didáticas e de psicologia da educação. Na prática, porém, os diplomas continuavam separados, pois os que escolhiam as disciplinas optativas

básicas do 4º ano recebiam o diploma de bacharel e quem optasse pelo esquema total com inclusão da formação pedagógica formava-se licenciado (DURLI, 2007).

A mudança não instituiu grandes reformas no curso, uma vez que o bacharelado continuava sendo a base da formação do Pedagogo, e a formação oferecida não contemplava a função técnica desse profissional, caracterizado, então, como demasiadamente teórico e enciclopédico.

Assim, a falta de definição do curso e do campo de atuação profissional do pedagogo culminou em sua primeira grande mudança estrutural. Após a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), foi homologado o segundo ato normativo referente ao curso, o Parecer nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1962), de autoria do conselheiro e professor Valnir Chagas, que regulamentou os currículos mínimos dos cursos universitários, entre eles, os das Faculdades de Filosofia.

O contexto social e político da época denotava uma mudança na sociedade brasileira que, até então predominantemente rural e agroexportadora, passou a ser uma sociedade urbana e industrial. O pensamento pedagógico sinalizava, então, as necessidades sociais dentro de um modelo de sociedade capitalista, a formação de mão de obra especializada. Essa exigência de criação de mão de obra qualificada ocasionou uma expansão do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante) a fim de melhorar a qualificação dos cidadãos e, em decorrência disso, viu-se a urgência de criarem-se cursos de ensino superior para a formação de docentes aptos a atuarem nesse nível de ensino. Assim, a universidade, anteriormente pensada apenas para as elites, precisou prover a formação de profissionais habilitados que atendessem à demanda do novo modelo socioeconômico. Isso implicou um crescimento acelerado e, portanto, desordenado dos cursos superiores, em especial das Faculdades de Filosofia, fato que justificou a criação da LDB/1961 voltada para a organização desse sistema (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006; CRUZ, 2011).

A LDB/1961 (BRASIL, 1961) veio normatizar a formação dos profissionais da educação, modificando o cenário até então existente. Estabeleceu, assim, no Art. 59, que a formação dos professores para atuarem no ensino médio deveria se dar em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de nível médio técnico, em cursos especiais de educação técnica.

Ainda os Art. 63 e 64 definem que a formação para o exercício do cargo de orientadores educacionais de ensino médio caberia aos cursos de especialização, em nível pós-graduação, e a de orientadores educacionais de ensino primário, em nível pós-normal, seria da competência dos Institutos de Educação. Essa legislação parecia não atribuir ao curso de Pedagogia a

formação docente para a escolar Normal e a formação técnica para os cargos burocráticos da educação (DURLI, 2007).

No Parecer CFE nº 251/1962, o conselheiro Valnir Chagas promove uma tensão entre a manutenção e a extinção do curso, pois, ao prever a formação do professor primário em curso superior e a formação do especialista em educação em nível de pós-graduação, suscitaria a possibilidade de extinção do curso, que estaria funcionando em caráter provisório enquanto não chegasse à situação de ter que formar o especialista no professor (SILVA, 2006).

O Parecer definiu, ainda, a nova organização curricular do curso, que passou a englobar o bacharelado e a licenciatura, diferindo apenas pela possibilidade de o aluno cursar as disciplinas pedagógicas concomitantemente às do bacharelado, mantendo, porém, o caráter generalista, na medida em que se formaria o “técnico em educação” (bacharel) e o professor para as disciplinas pedagógicas do curso Normal (licenciado). Preservava-se, então, a separação entre conteúdo e método, priorizando-se o conteúdo em detrimento do método (BRZEZINSKI, 1996; MANDÚ, 2013).

A respeito do campo de atuação dos egressos do curso, o Parecer ainda não apresentava concepções definidas, pois se reportava a esses profissionais com termos como “administradores e demais especialistas de educação”, “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”. Silva (2006) afirma que o Parecer oferece alguma pista quanto ao perfil desse profissional, uma vez que inclui a administração escolar como obrigatória do curso, tomando essa disciplina como a base da formação do técnico em educação.

Assim, o curso de Pedagogia passou a ter uma regulamentação mais específica e um currículo mínimo definido, porém ainda não havia uma definição acerca da destinação do curso e do campo de trabalho do pedagogo. Não existia exclusividade de cargos para esse profissional, seja como orientador educacional, inspetor, diretor de escola, técnico de cargos burocráticos na Secretaria de Educação ou Ministério da Educação, nem mesmo na docência dos cursos Normais ou do ensino secundário. Dessa forma, revoltados, os estudantes de Pedagogia reivindicavam uma regulamentação desse mercado (SILVA, 2006).

Ainda no período das regulamentações, o Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a), instituído no contexto da Lei da Reforma Universitária de 1968, representa o esforço, do ainda conselheiro Valnir Chagas, de definir e consolidar a identidade do curso e do próprio pedagogo.

A Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) reformulou a estrutura do ensino superior no país, por isso ficou conhecida como Lei da Reforma Universitária. Nesse período, marcado pela racionalidade técnica, a teoria do capital humano, a eficiência e produtividade e as necessidades do mercado, e dentro de um contexto político de ditadura militar, a educação, apesar da expansão, voltava-se não só para a qualificação técnica para o trabalho como também para o

controle e a restauração da ordem. Assim, algumas medidas adotadas por essa Lei foram a departamentalização, a matrícula por disciplina, o sistema de créditos e a profissionalização do ensino secundário. Segundo Saviani (1997), a Lei da Reforma Universitária procurava frear a demanda dos estudantes pelo ensino superior, uma vez que, devido ao aumento do acesso da população aos níveis primário e médio, essa demanda vinha crescendo.

Em decorrência dessas novas exigências, a Faculdade de Filosofia foi dividida em seções, setores ou departamentos, os quais passaram a pertencer a institutos que correspondessem às áreas básicas de conhecimento. Entre esses departamentos, estava o de Educação que, por não se inserir em nenhuma das áreas básicas do conhecimento (segundo os critérios da Reforma), foi elevado ao *status* de faculdade devido à sua multifuncionalidade (BRZEZINSKI, 1996).

O Parecer CFE nº 252/1969 foi, contudo, o primeiro a promover uma mudança significativa no currículo do curso e no perfil de seu egresso. Foi estabelecida uma base comum, voltada para a formação docente, e uma outra parte diversificada, que contemplava as diversas modalidades de capacitações. Dessa forma, os alunos deveriam fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar no campo profissional do pedagogo, denominadas habilitações, mas compondo um diploma único (SAVIANI, 2008).

Esse Parecer é explícito quanto à definição do curso, à formação por ele oferecida e à área de atuação do pedagogo, deixando claro que o curso se destinava à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as demais atividades pedagógicas/educacionais. Isso está expresso no Art. 1º, o qual estabelece que

a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969b).

As habilitações visavam formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação. Por sua vez, a formação de professores para o curso Normal continuava garantida na base comum.

Esse Parecer também concedeu ao pedagogo o direito de lecionar nas séries primárias, sob a alegação de que “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, se o pedagogo estava apto a formar o professor primário, ele também poderia ser professor primário, desde que recebesse a formação em metodologia e prática de ensino de 1º grau. Essa formação tinha menor espaço e importância dentro do curso, mas, legalmente instituída, configurava-se como uma possibilidade de atuação desse profissional (SILVA, 2006).

Quanto ao currículo mínimo para o curso, o Parecer estabelece que as matérias do tronco comum permaneciam as mesmas instituídas no Parecer anterior, acrescentando a disciplina de Didática, que passou a ser obrigatória e não mais um curso à parte. Assim, a base comum do curso passou a ser o pedagógico a serviço da docência, e o curso passou a conferir apenas o título de licenciado, abolindo o de bacharel.

As habilitações previstas eram em número de oito, a saber: 1) orientação educacional, 2) administração escolar, 3) supervisão escolar, 4) inspeção escolar, 5) ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, 6) administração escolar para exercício na escola de 1º grau, 7) supervisão escolar para exercício na escola de 1º grau; e 8) inspeção escolar para exercício na escola de 1º grau. As habilitações 1 a 5 eram mais completas e, assim, possibilitavam a atuação em escolas de 1º e 2º graus; por isso, tinham uma duração maior, de 2.200 horas. Já as demais eram voltadas para atuação exclusiva nas escolas de 1º grau e configuravam-se, portanto, em cursos de curta duração, com carga horária de 1.100 horas (BRASIL, 1969b; SAVIANI, 2008).

O Art. 7º menciona a possibilidade de serem cursadas até duas habilitações simultaneamente, ou, ainda, de retornar-se, após a conclusão do curso, para realizar-se outra habilitação. Ressaltamos que, entretanto, o diploma é único, e as habilitações cursadas eram referenciadas nele. Já o Art. 8º permite aos diplomados em outras licenciaturas cursarem as habilitações em nível de graduação e aos formados em áreas afins, realizarem as habilitações em nível de pós-graduação.

Segundo Cruz (2011), as habilitações foram amplamente difundidas e tornaram-se, por um grande período de tempo, nucleares para o curso. O Parecer CFE nº 252/1969 vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e a organização do curso em habilitações continuou até a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b).

Durante a vigência desse dispositivo legal, o Parecer CFE nº 252/1969, houve uma valorização da docência e da administração escolar no curso de Pedagogia, que passou a ter como principal público professores primários que já possuíam experiência em sala de aula e pretendiam obter qualificação para atuarem na área de administração, coordenação ou supervisão.

Ou seja, a docência já havia passado a ser a base de formação do pedagogo, e as habilitações constituíam-se como especialidades em determinadas áreas educacionais. As mudanças empreendidas no curso não superaram, então, a dicotomia entre licenciado e bacharel; ao contrário, o modelo de habilitações reforçou a fragmentação do curso, diferenciando o professor do especialista – reflexo do contexto socioeconômico da época em

que prevalecia o caráter tecnicista e fragmentado da qualificação e atuação profissional, com ênfase na divisão técnica do trabalho, inclusive na escola, onde houve a separação entre o trabalho de execução (realizado pelo professor em sala de aula) e o de elaboração e planejamento, de responsabilidade dos especialistas (SAVIANI, 2008; CRUZ, 2011; BRZEZINSKI, 1996).

Entretanto, apesar das críticas a esse modelo e dos questionamentos sobre qual de fato deveria ser o objetivo do curso de Pedagogia, essa organização do curso e atribuições profissionais do pedagogo decorrentes do Parecer CFE nº 252/1969 imprimiram uma identidade marcante ao curso, principalmente pelo tempo em que esteve em vigor. Dessa forma, até hoje o curso guarda resquícios dessas inconsistências, sobretudo no senso comum. As discussões acerca de o pedagogo ser um professor ou um especialista ainda existem, mesmo com as atuais DCNs, que estabelecem a docência como eixo identitário para esse profissional e como base da formação no curso de Pedagogia.

Na década de 1970, uma nova Lei da Reforma do Ensino foi homologada, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Essa lei fixou as diretrizes e bases para a educação nacional e imputou grandes mudanças à estrutura e ao funcionamento do sistema de ensino, instituindo o 1º e 2º graus no lugar do então ensino primário e médio. A reformulação do sistema de ensino básico demandou mudanças e uma reestruturação global dos cursos de formação de professores. Valnir Chagas, ainda conselheiro do CFE, debruçou-se sobre a tarefa de regulamentar as novas propostas para os cursos de formação de professores.

De 1973 a 1977, um conjunto de Indicações foram elaboradas por ele como propostas de reformulações dos cursos superiores de magistério. Sob o *slogan* de “formar o especialista no professor”, o conselheiro propunha que as habilitações pedagógicas que faziam parte do currículo do curso de Pedagogia fossem ofertadas em nível de pós-graduação para egressos de cursos de licenciatura em geral, pondo em xeque a necessidade de existência do curso de Pedagogia, ou seja, sugerindo a extinção dele.

Como houve grande pressão não só dos grupos organizados de educadores e críticas dos docentes que atuavam no curso como também dos universitários, as indicações foram revogadas, prevalecendo a estrutura prevista no Parecer CFE nº 252/1969. Dessa forma, o curso de Pedagogia é mantido e colocado de vez como responsável por formar professores para as séries iniciais de escolarização (SILVA, 2006; SAVIANI, 2008; CRUZ, 2011).

O que podemos constatar é que, a partir desse período, o curso de Pedagogia passou a ganhar de fato uma nova constituição. Assim, ele já não tem como princípio a formação do especialista em educação, embora com uma titulação de licenciado, como até então vinha configurando-se. Dessa forma, o curso passa a se constituir como um espaço de formação para

os docentes das séries iniciais, sendo facultada a eles uma formação posterior e alguma habilitação específica. Ou seja, embora ainda existindo as habilitações, o curso deixa de enfocá-las e passa a enfatizar a formação de professores.

Se, por um lado, as indicações de Valnir Chagas não foram postas em ação, por outro, foram fator de mobilização de grupos de professores e universitários em prol da reformulação dos cursos superiores de formação de professores. Assim, foram intensificando-se os debates e fortalecendo-se os grupos criados para discutir e propor as mudanças necessárias aos cursos de Pedagogia e licenciaturas diversas. O grande marco disso foi o 1º Seminário de Educação Brasileira, que aconteceu em 1978, na Universidade de Campinas. Com a criação do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, em 1980, foi constituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, em 1990, se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (CRUZ, 2011).

Destacamos também a criação de outras entidades que foram de suma importância para o processo de definição das Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciatura e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e que formavam a Comissão de Especialistas de Pedagogia: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd); o Centro de Estudos “Educação e Sociedade” (CEDES); a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); o Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileira (FORUMDIR); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que tinha outra denominação quando criada (DURLI, 2007).

Essas entidades defendiam uma base comum nacional, a docência, tida como base para a formação de todo educador. Nesse sentido, algumas faculdades de educação experimentaram reformas curriculares parciais, buscando atender a esses pressupostos e incorporando novas disciplinas ao curso de Pedagogia voltadas para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, e na educação especial (CRUZ, 2011). Assim, a docência foi ganhando mais espaço no curso de Pedagogia em detrimento da formação do especialista.

Diante disso, o curso de Pedagogia, a partir de meados da década de 1980, passou a funcionar de acordo com duas grandes tendências: uma ainda com ênfase nas habilitações de administração escolar, supervisão e orientação educacional, formando o pedagogo para atuar na docência dos Cursos Normais e também como especialista em educação; e a outra que atendia às novas reformulações propostas pelo movimento dos educadores, formando o

pedagogo primordialmente para lecionar nos anos iniciais de escolarização e no Curso Normal. Ressaltamos que a segunda perspectiva tinha respaldo legal para estar em funcionamento.

A ANFOPE passou a conduzir um movimento de renovação nacional e global do curso. Eram várias as bandeiras dessa entidade: a formação em nível superior dos professores da primeira etapa do ensino fundamental; o curso de Pedagogia enquanto espaço de formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental; e, principalmente, a definição de uma base comum nacional para a formação do pedagogo, em que a docência deveria ser o pilar da formação profissional do diplomado em Pedagogia, estando, contudo, articulada à gestão, à supervisão e à orientação educacional (ANFOPE; ANPED; CEDES, 2004, SILVA, 2006; CRUZ, 2011).

Porém, nem mesmo dentro do movimento, os debates em torno do curso eram consensuais. Libâneo liderava o grupo de educadores que definia como reducionista a concepção do curso de Pedagogia como formador de professores. Para ele, há distinção entre o trabalho pedagógico e o trabalho docente e, assim, acredita que o trabalho pedagógico vai além da docência, englobando-a. De acordo com Libâneo (2006, 2010), a base profissional do pedagogo deve ser a teoria e a prática pedagógica, indo além da docência, e, por isso, a atuação desse profissional deve se dar em diversos âmbitos, escolares ou não, em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos e estejam envolvidas ações educativas.

Libâneo (2010) e Pimenta (2011) acreditam que o pedagogo é o profissional capaz de atuar nas várias modalidades da prática educativa e entendem o fenômeno educativo como um fato da vida social e pessoal, que permeia diversas relações sociais e diversos âmbitos da sociedade, tendo a formação humana como objetivo. Dessa forma, esses autores compreendem que o curso de Pedagogia deveria dar conta de uma formação voltada para a amplitude decorrente da associação entre o trabalho pedagógico e a área de atuação do pedagogo.

A Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reativou a discussão em torno do funcionamento, objetivos e necessidade de existência do curso de Pedagogia. Os conteúdos dos Art. 62, 63 e 64 foram os responsáveis pela retomada dessas discussões: o Art. 62 introduz a figura dos institutos superiores de educação como responsáveis, juntamente com as universidades, pela formação de docentes da educação básica; o Art. 63 institui o curso normal superior a ser ofertado nesses novos institutos e destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; e o Art. 64 estabelece, nos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a formação, em nível de graduação ou de pós-graduação, para os profissionais de educação em administração,

planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (SILVA, 2006).

Em resumo, a nova LDB/1996 acabou destinando ao curso Normal Superior a formação dos docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e retirando essa especificidade do curso de Pedagogia, levando-a, mais uma vez, a ser questionada. Após um período de incertezas e debates, o MEC afirmou a manutenção dessa especificidade no Edital nº 04/1997 da Secretaria de Educação Superior (SESu). Nesse Edital foram solicitadas às instituições de ensino superior propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores em educação, a serem elaboradas pelas Comissões de Especialistas do Ensino de cada área do conhecimento, entre elas a do curso de Pedagogia. Assim, o MEC possibilitou que as universidades e os especialistas indicassem propostas de diretrizes curriculares para os cursos a partir da LDB.

As novas diretrizes para o curso de Pedagogia se inserem no contexto da reforma educacional brasileira implementada pós-ditadura militar, quando a sociedade brasileira voltou a redemocratizar-se. A Constituição Federal (CF), promulgada em 05 de outubro de 1988, institui uma nova sociedade, pautada em ideais democráticos, de igualdade e liberdade, com vistas ao bem-estar social (BRASIL, 1988). Em decorrência disso, toda a legislação educacional existente a partir de então reflete os ideais e perspectivas propostas na Carta Magna de 1988.

Diante de tantas reformulações, embates e posicionamentos a respeito do curso de Pedagogia, o movimento de renovação desse curso, realizado pelas entidades citadas, precisava propor as Diretrizes Curriculares para o curso de forma que os três grandes questionamentos históricos acerca dele fossem dirimidos. A proposta deveria responder, então, a quatro questões fundamentais: qual a função do curso de Pedagogia?, de que forma o curso deve ser organizado?, quem é o pedagogo? e que formação deve ser oferecida para esse profissional?

Nesse sentido, a ANFOPE, em sua proposta de diretrizes para a formação dos profissionais de educação, defende que as Universidades e Faculdades devem ser o *lócus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Essa entidade também indica a necessidade de reformulação das estruturas das Faculdades de Educação e da organização curricular dos cursos, reconhecendo a necessidade de superar a fragmentação das habilitações no curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e a dos demais licenciados. Para isso, argumenta ser a docência a base da formação profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE; ANPEd; CEDES, 2004; ANFOPE, 2005).

Assim, o projeto de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia proposto pela ANFOPE defendia o referido curso como o *lócus* de formação do pedagogo enquanto

profissional apto a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, bem como na difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, possuindo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Em 2005, embasado nas discussões do Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e no documento da ANFOPE, foi homologado o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que tratava das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. Esse Parecer culminou na Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, constituindo-se o terceiro marco legal do curso e o que atualmente o regulamenta. A seguir, trataremos do curso de Pedagogia no contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais.

3.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e seus delineamentos para o curso

O processo de formulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foi longo e complexo. A convocação da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC) às Instituições de Ensino Superior (IES) aconteceu já no ano seguinte à promulgação da LDB/1996, por meio do Edital nº 04/1997. A primeira proposta, denominada *Proposta de Diretrizes Curriculares*, foi encaminhada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e incorporou o posicionamento da ANFOPE quanto à função do curso, o perfil do pedagogo, as competências profissionais e a área de atuação (SILVA, 2001).

Essa Proposta congregou as atuais funções do curso, abrindo a possibilidade de formação para a atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional. Assim, compreende que a formação e atuação do professor deve estar atrelada à preparação para as funções de magistério, gestão escolar democrática e produção e difusão do conhecimento. Reconhece, ainda, que as funções desse profissional estão além da sala de aula ou mesmo da escola, mas entende que a docência deve ser a base desse curso (SILVA, 2001; DURLI, 2007).

Em contrapartida, o MEC parecia não haver sequer apreciado a proposta, revelando as tensões existentes acerca do curso. Esses embates perduraram até a formulação final das Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b).

Essa Resolução define os princípios, as condições de ensino e aprendizagem, e os procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação dos cursos de Pedagogia pelos

órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior do país (BRASIL, 2006b). Nela, o curso de Pedagogia é definido como o *locus* de

[...] 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 (BRASIL, 2006b).

A docência, aqui, é entendida como ação educativa complexa que envolve uma diversidade de práticas educativas em diversos ambientes formativos. Nesse sentido, o curso de Pedagogia delineou-se como um espaço amplo e complexo de formação do profissional da educação apto a exercer não apenas atividades docentes como também de organização e gestão de instituições educacionais, planejamento e acompanhamento de projetos e programas educacionais, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Além disso, esse profissional da educação deve também estar apto a atuar em espaços escolares e não escolares (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; GONÇALVES; AZEVEDO, 2010; AQUINO, 2011).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) entendem que as diretrizes instituíram como atividades docentes quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas aos contextos escolares ou extraescolares. Ou seja, as DCNs pressupõem um conceito ampliado de docência, não limitada à prática de ministrar aulas, mas entendida como uma ação educativa e como processo pedagógico metódico e intencional.

Assim, as DCNs definem que a formação do licenciado em Pedagogia deve procurar proporcionar a reflexão crítica; a experiência nas diversas áreas de atuação e em atividades de investigação; a articulação entre os conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais, ecológicos, psicológicos, linguísticos. Além disso, esse Documento requer uma nova concepção de escola, educação e sociedade, que situe a problemática educacional no contexto mais amplo das práticas sociais produzidas no processo de vida real dos homens e que entenda a escola como organização complexa cuja função social e formativa é promover uma educação para e na cidadania, com igualdade para todos. No âmbito das instituições escolares, têm sido melhor definidas as atribuições e funções do pedagogo/professor, que exerce funções de docência, coordenação escolar, gestão educacional, planejamento, dentre outras. Todavia, nos outros ambientes institucionais em que esse profissional está apto a atuar, muitas vezes suas funções não são de todo conhecidas e definidas (MANDÚ, 2013).

Nesse sentido, intenta-se para o curso de pedagogia uma formação que estimule a compreensão da complexidade educacional, da escola e de sua organização; a investigação (pesquisa) no campo educacional; e a gestão da educação em diferentes contextos. Para isso, é necessário compreender que a docência engloba a pesquisa, a produção do conhecimento no

campo pedagógico, o estudo reflexivo das ciências que dão suporte à pedagogia, bem como o estudo aprofundado e crítico sobre a escola e seu funcionamento, sobre a prática educativa e a gestão escolar e não escolar. Essa formação prevista nas DCNs demanda uma relação indissociável entre docência e pesquisa como um princípio epistemológico da formação docente. Decorrem desse princípio as mudanças no currículo do curso, passando este a propiciar uma formação inicial mais voltada para a pesquisa e a prática como suportes para a base teórica.

Devido à extinção das habilitações e à nova configuração mais generalista, as DCNs também implementam uma superação da fragmentação até então existente entre professor e especialista. A perspectiva é a de integração entre os conhecimentos necessários para a docência e as demais práticas educativas, buscando formar, no professor, o profissional capaz de articular o conhecimento pedagógico e desenvolver atividades educacionais em variadas situações, modalidades e locais. A respeito dos espaços de atuação profissional do pedagogo, a escola ocupa lugar privilegiado, mas são delineados outros espaços que vão além dos muros escolares.

Para dar conta dessa formação, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 estabelece que o curso deve organizar-se em três eixos: docência, gestão e produção de conhecimento em espaços escolares e não escolares. O parágrafo único do Art. 4º define que

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006b, p. 2).

Portanto, as DCNs para o curso de Pedagogia preveem um campo amplo de atuação profissional do pedagogo e consideram que ele está apto a atuar em qualquer atividade em que sejam requeridos conhecimentos pedagógicos, com destaque para a gestão educacional. Essa área possibilita ação do pedagogo em atividades escolares e não escolares – de planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e projetos pedagógicos – bem como em assessoria pedagógica, realizando análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação.

Libâneo (2010) considera que o pedagogo está apto a atuar em várias instâncias, modalidades e manifestações da prática educativa, e que o campo de atuação desse profissional é tão vasto quanto são as práticas educativas existentes na sociedade. Segundo esse autor, onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, haverá possibilidade de inserção desse profissional.

Nesses termos, uma formação que dê conta de todas essas demandas deve estar pautada numa organização curricular articuladora e interdisciplinar, alicerçada em uma sólida formação teórica. Essa formação deverá embasar-se no estudo das práticas educativas escolares e não escolares, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da Pedagogia, dando espaço também para os saberes da prática (AGUIAR et al., 2006).

Assim, o currículo prescrito pelas DCNs baseia-se no princípio da gestão democrática para superar o modelo vinculado ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas. Está, assim, orientado por uma sólida formação teórica cujo eixo estruturador do curso é a unidade teoria-prática, destacando-se as práticas de pesquisa, que ocupam um papel importante na formação do professor.

Para tanto, as DCNs, em seu Art. 6º, propõem que o currículo do curso seja constituído de três núcleos estruturantes: I – um núcleo de estudos básicos; II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e III – um núcleo de estudos integradores.

O núcleo I constitui-se do estudo dos conteúdos básicos da educação, compreendendo, mas não se resumindo à aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia; à aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares; ao estudo da didática, das teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; ao estudo dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; ao estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; ao estudo, à aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional etc. (BRASIL, 2006b).

Do núcleo II fazem parte os conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições. Isso compreende as investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações institucionais (escolares, comunitárias, empresariais e outras); avaliação, criação e uso de textos, materiais, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; estudo, análise e avaliação de teorias da educação com o intuito de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006b).

Por fim, compõem o núcleo III as atividades de participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão; atividades práticas,

visando propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional; e atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006b).

Com relação à carga horária, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 determinou que o curso deve ter no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas destinadas à assistência de aulas, realização de seminários, realização de pesquisas, consulta à biblioteca, visitas a instituições educacionais e culturais, realização de atividades práticas de diferentes naturezas e participação em grupos de estudo; 300 horas para o Estágio Supervisionado, que deve acontecer ao longo de todo o curso e ser realizado prioritariamente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também as outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio de atividades de iniciação científica, extensão e monitoria.

Essa Resolução ampliou o número de horas destinadas ao estágio e instituiu que este deve acontecer ao longo de todo o curso, ao contrário do que vinha sendo praticado anteriormente, em que este era realizado apenas ao final do curso, de forma descontextualizada da formação teórica vivenciada ao longo da trajetória acadêmica. Tal mudança pretendeu garantir uma formação teórico-prática mais sintonizada com a realidade educacional e dar centralidade à pesquisa e à prática pedagógica, articulando a teoria vista em sala de aula à prática de ensino e à pesquisa educacional.

Ao dar-se centralidade à prática e à pesquisa educacional no currículo do curso de Pedagogia, busca-se uma aproximação entre os saberes disciplinares e os da experiência, que serão promovidos a partir da imersão do estudante nas instituições em que realizarão a sua prática/investigação.

Nessa direção, Tardif (2008) e Paiva (2003) defendem uma formação de professores que possa favorecer um diálogo entre teoria e prática, considerando ambos como princípios formadores, ao contrário do pensamento de que a prática seria apenas uma aplicação da teoria. Esses autores entendem que a prática também possui uma função de formação, pois oferece a oportunidade de reflexão ao professor e, a partir dessa reflexão na e sobre a prática, ele estará construindo seus saberes da prática.

Da mesma forma, Pimenta (1997) afirma que a atividade prática durante a formação favorece ao estudante o conhecimento de sua prática e a reflexão sobre ela, possibilitando a antecipação de possíveis dificuldades que irão encontrar em sua prática efetiva, na medida em que integra, de forma crítica e reflexiva, tais conhecimentos adquiridos na prática aos vivenciados teoricamente durante o curso, promovendo uma aproximação entre os saberes da formação e os problemas profissionais.

Além disso, a pesquisa educacional foi posta num patamar de importância na formação do pedagogo, constituindo-se também um dos eixos formadores do curso de Pedagogia, pois a pesquisa no campo educacional, uma vez que se constitui enquanto um princípio científico e como instrumento de busca e produção de conhecimento, possibilita uma formação voltada para a construção de um sujeito crítico/reflexivo, capaz não apenas de compreender e atuar na realidade educacional como também de entender os processos e métodos de pesquisa com base nas teorias da educação e nos seus aportes (DEMO, 2006).

Depreendemos, portanto, que a Resolução CNE/CP nº 01/2006 delineou, para o curso de Pedagogia, um novo perfil, contrário àquele de quando foi criado em 1939. A formação do bacharel em educação foi substituída nas novas DCNs pela formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O professor é aqui entendido como o profissional que deve ter um sólido conhecimento das teorias educacionais, sendo capaz de articular esse conhecimento em diversas áreas educativas. O pedagogo bacharel passa a ser agora o pedagogo professor, mas a função docente é vista de uma forma muito mais ampla do que aquela que restringe a docência à ação de ministrar aulas.

As DCNs, na tentativa de extinguir as dicotomias existentes e a fragmentação do curso, reúnem, numa só formação, todas as funções e exigências postas para o pedagogo, porém, na prática, há dissensos e dificuldades de articular, no curso, essa perspectiva de docência ampliada. Embora a Resolução defina a atuação dos pedagogos em espaços escolares e não escolares e a importância de o curso de Pedagogia proporcionar uma formação que atenda a essas necessidades formativas, é possível constatar lacunas quando não se deixa claro quais seriam esses espaços, referindo-se a eles como “outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 6)

O que podemos perceber, na prática, é uma formação pautada na prática de ensino como um lugar secundário para as discussões sobre as outras funções desempenhadas pelo pedagogo. Essa configuração é justificada pela falta de tempo para uma formação que contemple, efetivamente, essa complexidade e pelo fato de as outras práticas educativas serem tidas como desdobramentos da ação docente. Dessa forma, considera-se que o currículo pautado na formação para a docência permitiria ao seu egresso realizar a síntese do conhecimento adquirido ao longo do curso, em qualquer que seja sua área de atuação.

Nos cargos profissionais ocupados pelo pedagogo também é possível identificar ainda uma ruptura entre o “pedagogo” e “pedagogo-professor”. Pesquisas (GONÇALVES; AZEVEDO 2010; AQUINO, 2011; MANDÚ, 2013) indicam uma concepção de que o pedagogo é primordialmente o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (o pedagogo professor), mas que tem uma atividade profissional mais ampla e

ligada a outras atividades: gestão escolar, coordenação, planejamento, treinamento, atividades técnico-pedagógicas. Porém, nessa perspectiva, há uma ruptura entre a concepção do pedagogo que exerce as outras atividades e a do que exerce atividade docente, como se o pedagogo que estivesse naquele momento ocupando outros cargos não fosse primordialmente docente.

A desvalorização e o desprestígio social da profissão docente, os baixos salários, as más condições de trabalho do professor podem ser, entre outros, o motivo dessa supervalorização ideológica do pedagogo que exerce atividades técnicas. A desvalorização é um tema recorrente quando se fala do curso de Pedagogia e, principalmente, da profissão docente. A área de educação em geral possui uma característica histórica de desvalorização, constituindo-se numa carreira de baixo prestígio social. Pesquisas realizadas com estudantes de Pedagogia, como a de Basílio (2012) e a de Aquino (2011), retratam bem o fato de os estudantes se sentirem desvalorizados enquanto alunos de Pedagogia e enquanto profissionais da área de educação. Também Gatti (2010) destaca a não atratividade da carreira docente entre os jovens que estão em processo de escolha pelo curso superior.

Essa discussão será retomada no tópico em que abordaremos os aspectos teórico-conceituais do curso de Pedagogia e a docência ampliada como base da formação do pedagogo. A seguir, trataremos de nova regulamentação para os cursos de Licenciatura. Homologada recentemente, em 2015, essa regulamentação vem trazer novos delineamentos para os cursos de formação de professores e, embora não tenhamos a pretensão de enfocá-las em nosso trabalho, essas diretrizes estão sendo responsáveis por projetos de reformulações do curso de Pedagogia.

3.1.3 Em que direção caminham as DCNs para os Cursos de Licenciatura: a Resolução CNE/CP nº 02/2015

Assim como as DCNs para Pedagogia, a elaboração da proposta da Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação foi acompanhada por um longo processo de discussões envolvendo as entidades de educadores que defenderam seu projeto de formação de professores em nível superior.

Essa Resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Tal Resolução remete ao debate a respeito da política curricular para a formação de professores da educação básica, inserida no contexto do atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 13 de junho de 2014) e atende as demandas formuladas pelas entidades acadêmicas de educadores. Nesse caso, o curso de Pedagogia é inserido no contexto da

formação de professores e na discussão de uma base comum nacional na formação inicial de todo profissional de educação.

Essa Resolução aborda as seguintes temáticas: a) política de formação inicial e continuada articulada dos profissionais do magistério; b) valorização dos profissionais do magistério; b) organização curricular de formação inicial de professores; c) base comum nacional; d) duração e carga horária mínima para os cursos de formação inicial; e) concepção ampliada de docência (ARAÚJO, 2015).

Tal Resolução, inserida no contexto de consolidação de valorização da educação nacional, vem propor normas nacionais referentes à formação de profissionais do magistério para a educação básica, reunindo todos aqueles “que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação [...]” (BRASIL, 2015, p. 9). Fica clara, na proposta, que as atividades do magistério vão além do exercício da docência e compreende, também, a atuação na gestão e organização de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino (BRASIL, 2015).

A referida Resolução define princípios, fundamentos, formação e procedimentos a serem levados em conta nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, como também no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. Há que se ressaltar nesse Documento a concepção de valorização do profissional do magistério, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

A proposta defendida na Resolução é a de um Sistema Nacional de Ensino em que se articule toda a educação básica, buscando-se superar a fragmentação das políticas públicas educacionais e, mais especificamente, das políticas de formação de professores. Dessa forma, a Resolução aborda temas diversos acerca da formação dos profissionais de magistério em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Assim, o curso de Pedagogia não é o foco único de tal Documento, mas ele estabelece novos rumos e caminhos para esse curso. Isso vai repercutir diretamente no contínuo processo de discussão acerca do curso e, inclusive, embasar a reformulação dele, do seu currículo e de sentidos articulados a essa formação inicial. Contudo, é importante atentar-se para o fato de que, nessa Resolução são articulados sentidos, perspectivas, valores dos envolvidos nessa construção; portanto, esse dispositivo legal não é neutro.

O Documento em pauta baseia-se em 6 princípios concernentes à construção de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação: a)

sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015). A base comum nacional é defendida ao longo de toda a Resolução como essencial ao fortalecimento da qualidade da formação docente e à valorização profissional e das políticas de formação (DOURADO, 2015; 2016).

Essa Resolução ainda aborda o conceito de docência, considerando-a como toda ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico que envolva conhecimentos específicos, inerentes ao ensinar e aprender e à construção de conhecimento. Além disso, considera que a ação do profissional do magistério, em seu exercício docente, é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas; e a prática dele envolve o domínio e manejo de conteúdos e metodologias. Assim, defende uma sólida formação teórico-prática que contribua para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Percebemos, aqui, uma implicação direta no que diz respeito ao curso de Pedagogia, seu funcionamento, formação e atribuições profissionais, uma vez que a docência, vista em seu sentido amplo, engloba atividades outras que não o exercício de lecionar aulas. Assim, subjaz uma concepção de formação para o pedagogo que articule elementos além do ensino, como a gestão; atividades em espaços formativos escolares e não escolares; desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais; realização de pesquisas para a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico etc.

Para garantir uma formação que agregue aspectos tão amplos, a Resolução defende ainda uma proposta de currículo que garanta o ensino dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, os fundamentos e metodologias, os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, das políticas públicas e gestão da educação. Nessa formação deve ser priorizada a articulação entre teoria e prática, consideradas elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, como também as atividades de pesquisa para produção do conhecimento.

No relatório do Parecer que deu origem a essa Resolução, é realçado o papel das DCNs do curso de Pedagogia na instituição de inovações importantes para a formação de professor, destacando-se a concepção ampliada de docência. Nesse caso, é exposta pelos membros do comitê a articulação entre a Resolução CNE/CP nº 01/2006 - DCNs de Pedagogia (BRASIL, 2006b) e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015).

É importante, contudo, atentar-se para o fato de o debate para a construção das DCNs para as licenciaturas ter-se dado em uma esfera de embates e posicionamentos divergentes quanto ao projeto de docência no âmbito nacional. Além disso, por ser um documento

homologado muito recentemente, ele ainda está em processo de análise por parte de pesquisadores da área. Por isso, não visamos findar nossas impressões acerca dessa legislação com este capítulo, pois ela encontra-se em processo de construção de acordo com novos artigos e documentos que estiverem por ser publicados a esse respeito.

3.2 O curso de Pedagogia em questão: aspectos teórico-conceituais

Neste tópico discutiremos os aspectos teórico-conceituais referentes ao curso de Pedagogia, buscando abordar as concepções acerca desse objeto e definir que conceitos embasam a nossa pesquisa.

Os conflitos em torno da definição do curso de Pedagogia originam-se das transformações históricas pelas quais o curso passou e dos encaminhamentos dados legalmente, já abordados em tópico anterior. As discussões entre os próprios formadores e pesquisadores da área acerca da definição do curso revelam uma não consensualidade quanto à sua função e ao perfil e campo de atuação do profissional nele formado.

Silva (2011) considera que a questão da definição do curso de Pedagogia é um processo complexo, uma vez que a identidade dele nunca foi totalmente definida. Isso porque, desde a criação dele, as diversas funções e especificidades atribuídas ao curso ao longo dos anos refletiam e refletem as necessidades educacionais que surgiram e as políticas que pretenderam responder a elas. Ou seja, o processo educativo, por ser histórico e social, não se cristaliza; ao contrário, está em constante transformação na medida em que acompanha as necessidades postas por cada sociedade, e o curso de Pedagogia, por ser o *lócus* de formação de profissionais da educação, também precisa estar em constante mudança, ampliando o leque de conhecimentos e práticas do pedagogo para atender às demandas do processo educativo.

Antes de aprofundarmos diretamente as questões relacionadas ao conceito do curso, seus objetivos, a lógica norteadora do processo, o núcleo orientador e a concepção de profissional que o permeiam, julgamos necessário compreender os conceitos que dizem respeito à Pedagogia em si e a seu campo de estudo. As concepções que se tem sobre a Pedagogia giram em torno dela como ciência da educação, modo de ensinar ou prática educativa. Em decorrência disso, ora há uma sobreposição dos conceitos do pedagógico com o metodológico e procedimental, ora uma confusão entre os próprios conceitos de educação e pedagogia.

Para Mialaret (1992), pedagogo francês, a Pedagogia não deve confundir-se com a prática educativa, pois esta constitui-se enquanto seu campo de reflexão e análise. Para esse autor, a Pedagogia reflete ainda sobre as finalidades da educação, suas condições de existência e de funcionamento. Libâneo (2012, p. 13) complementa que “[...] a pedagogia é uma reflexão

sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prática da educação, tendo como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas”.

A expressão “prática educativa” sugere um conceito de educação que vai além das práticas escolares. A educação aqui é entendida como uma prática social que pode acontecer em diversos ambientes, de forma intencional ou não, sistematizada ou não, planejada ou não e metódica ou não. Entendemos que a educação é um fenômeno complexo, difuso e amplo, que acontece no seio da sociedade e por meio do qual as sociedades transmitem seus valores, normas, leis e conhecimentos socialmente acumulados.

Brandão (1995) e Gohn (2006) sistematizam as práticas educativas, de acordo com seu grau de intencionalidade, sistematização e conteúdo, em três tipos: a educação informal, não formal e a formal. Para esses autores, a educação informal seria aquela que ocorre no processo de socialização primária, na família, comunidade, igreja, a partir dos grupos sociais nos quais o sujeito está inserido. Ela acontece, na maior parte do tempo, de forma não intencional, não sistemática e não planejada, e seu conteúdo são os valores, crenças, culturas, costumes, ideias, religião etc. Já a educação não formal teria intencionalidade, mas um baixo grau de padronização, estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas. Essa modalidade de educação se efetiva nos movimentos sociais, organizações comunitárias, atividades de animação cultural, meios de comunicação social, equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação etc.). Por sua vez, a educação formal é aquela que pressupõe intencionalidade, organização, planejamento, sistematização e estruturação. Esse tipo de educação tem objetivos e conteúdos claramente definidos, é regimentado por leis e o agente mediador do conhecimento seria o professor.

Quanto ao conceito de educação, a despeito dos dissensos sobre o curso de Pedagogia, parece haver, entre os estudiosos da área, concepções convergentes, pois eles consideram a educação o ponto de chegada e de partida da Pedagogia. Saviani (2008) entende a educação como uma atividade humana, social, histórica e dialética, visando à formação do ser humano em sua integralidade.

As palavras de Libâneo sobre o que é educação sintetizam o entendimento que permeia os debates correntes sobre a Pedagogia que embasam os estudiosos brasileiros. Para o autor, a educação seria uma prática humana atravessada pelo sentido e pela finalidade que medeiam a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade, atribuindo uma configuração humana a essa realidade. A educação atua sobre a formação e o desenvolvimento humano, em contextos sócio-históricos e em condições materiais e sociais concretas. Em síntese, para Libâneo (2012), a educação é uma prática social que se materializa e efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos em contextos socioculturais e institucionais concretos, por

meio da apropriação da experiência social e cultural desenvolvida pela humanidade. Implica, assim, práticas e procedimentos peculiares e visa a mudanças qualitativas na aprendizagem e personalidade dos educandos.

Sendo assim, a pedagogia constitui-se num campo de estudo cujo objeto é a educação e, por meio de conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, busca o entendimento da realidade educacional, seus objetivos, práticas, problemas e mudanças histórico-sociais, recorrendo ao aporte teórico das várias ciências da educação e produzindo conhecimento no campo educacional (PIMENTA, 2001; FRANCO, 2003; SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2012).

Nesse sentido, Libâneo (2001, p. 6) define a Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais”.

Essa é a perspectiva que tomamos como referência neste estudo, entendendo a pedagogia como ciência da/e para a educação. Concordamos que a prática educativa é um fenômeno inerente à vida social e constitui-se como objeto de conhecimento, sendo o objeto de estudo da pedagogia. Esta, enquanto campo científico, investiga o fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões (histórica, política, social), nos mais variados contextos e modalidades. A pedagogia, assim, apoia-se nas ciências da educação, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, dentre outras, dando uma unidade aos conhecimentos por elas produzidos, para uma melhor compreensão da educação enquanto fenômeno. Além disso, a pedagogia também se ocupa dos processos educativos, dos métodos e das maneiras de ensinar e, para isso, define objetivos, finalidades e formas de intervenção no processo educacional.

De acordo com Franco (2003), historicamente a Pedagogia já foi tratada como arte, como metodologia, como prática, mas é como ciência que o conceito vem se consolidando. Essa autora considera que a educação é objeto de estudo da Pedagogia, enquanto ciência da educação, e aponta a *práxis educativa*, entendida como realidade pedagógica e caracterizada por ser uma ação intencional e reflexiva sobre a prática, o cerne da investigação dessa ciência. Ela destaca, ainda, que os conhecimentos das outras ciências são necessários para a Pedagogia devido à complexidade desse objeto.

Percebemos, assim, uma convergência das ideias desses autores a respeito desse campo de investigação. Para Saviani (2007), a Pedagogia caracteriza-se como teoria geral da educação. De acordo com esse autor,

Na verdade, o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 102).

Esses estudiosos evidenciam uma articulação de concepções que entendem a Pedagogia enquanto a ciência que estuda e constrói teorias sobre o fenômeno educativo e seus processos educativos, e, para tal, interliga, num movimento dialético, o pensamento e a ação. Por isso, Pimenta (2001) ratifica a natureza prática dessa ciência. Ao considerar a educação como prática, essa autora entende que a Pedagogia não pode ser uma ciência meramente descritiva, explicativa e interpretativa, pois ela precisa considerar a práxis educacional, sendo a dialeticidade entre teoria e prática perpassada pela reflexão.

Mazzotti (1996) reconhece o lugar da pedagogia entre as ciências que investigam o fenômeno educativo. Ele reflete sobre a possibilidade, ou não, de uma ciência da prática e conclui que é possível sustentar que a pedagogia é a reflexão sistemática das práticas educativas, desenvolvendo-se por meio de teorias sobre aquelas práticas. Deve-se, contudo, conforme esse autor, tomar o devido cuidado para não se sobrepor a Pedagogia às próprias práticas.

É em meio a essas reflexões que contextualizamos as concepções em disputa nos debates sobre o curso de Pedagogia. A respeito da relação entre a compreensão sobre a pedagogia e o curso de mesma denominação, Saviani (2008) afirma que a pedagogia emerge de um corpo de conhecimentos historicamente construído e articula, de forma coerente, as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado espera-se que forme profissionais com uma ampla consciência da realidade onde vão atuar, embasados por uma adequada fundamentação teórica, que lhes permitirá uma ação coerente e dará uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.

O reconhecimento da legitimidade epistemológica da pedagogia denota um novo caminho para se pensar sobre o curso de mesmo nome, na tentativa de validar a especificidade dele, uma vez que, como já discutimos aqui, a trajetória histórica do curso também foi um percurso em busca de definição identitária. Assim, espera-se que o curso de Pedagogia tenha como objetivo maior o estudo e compreensão da educação e suas práticas, embasado nos vieses teóricos de outras ciências, para a compreensão global do fenômeno educativo.

Os debates para reformulação do curso, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, trouxeram em seu bojo a concepção de que a docência se constitui

como base da identidade profissional de todo educador e, por isso, deveria ser o eixo central da formação do pedagogo.

A complexidade que envolveu a definição atual origina-se da não consensualidade em torno dessa perspectiva. Enquanto os pesquisadores que compunham ANFOPE defendiam a docência como base identitária de todo educador, entendendo-a como trabalho pedagógico ou ato educativo intencional, outros estudiosos da área, signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (liderado por José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, entre outros), discordavam de tal posicionamento. Para estes últimos, a definição da docência como eixo central da formação do pedagogo fragilizaria o campo teórico e investigativo da pedagogia em decorrência do esvaziamento teórico da ciência pedagógica nos cursos de formação do pedagogo. Assim, propunham que a base da formação deveria ser a pesquisa em educação, e não a docência.

Em síntese, para esse grupo, o trabalho pedagógico estaria além da docência, abarcando-a, mas extrapolando-a e, por isso, o curso de Pedagogia seria mais abrangente do que a docência. O que Libâneo (2010) põe em pauta, em seus questionamentos, é o fato de que, se a pedagogia é um campo complexo e amplo cujo objeto de investigação é o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade, haveria a necessidade de um curso universitário específico que buscasse formar profissionais capazes de compreender criticamente a prática pedagógica e agir sobre ela. Nesse caso, um curso só seria insuficiente para dar conta desse aspecto pedagógico e, ao mesmo tempo, formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa mesma orientação de pensamento, Pimenta (2004) afirma que a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em educação. Essa autora considera que propor a docência como base da formação do curso de Pedagogia retiraria dele o campo pedagógico e a produção de conhecimento enquanto função profissional do pedagogo, fragilizando a atuação dele no âmbito dos sistemas de ensino e no não escolar.

Em contrapartida, a ANFOPE, ao considerar que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, defende que o curso de mesmo nome deve formar o docente e o especialista num único profissional, denominando-se essa formação como “pedagogia plena” (ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado). A ANFOPE (2005) considera que a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação não reduz o curso de Pedagogia a uma licenciatura; ao contrário, visa superar a fragmentação entre a formação do licenciado e a do bacharel, buscando não estabelecer uma separação entre a formação do professor e a formação dos especialistas.

Em síntese, a ANFOPE argumenta que

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983): considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (ANFOPE, 2004, p. 7).

Ainda nesse sentido, Scheibe (2001) compreende que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. Assim, tomá-la como base garantiria a formação unificada do pedagogo, mesmo que para outras funções técnicas educacionais. Portanto, o curso pensado sob essa perspectiva visa atender a multidimensionalidade do campo educacional, tendo como fulcro a formação docente. Para tal, a organização curricular dele deve dar conta da base necessária para uma consistente profissionalização docente e, ao mesmo tempo, da diversificação das outras funções do campo educacional, postas atualmente pelas diferentes demandas sociais em que a educação está inserida.

A docência, nessa perspectiva, tem um caráter ampliado e é concebida como ação educativa complexa, que pode ser realizada por meio de práticas formais e não formais, envolvendo múltiplas relações formativas em variados ambientes. A prática docente seria o elemento catalizador de todo o processo de formação do pedagogo, transcendendo o ato de ensinar nos limites da sala de aula. A defesa dessa formação parte do princípio de que o pedagogo, enquanto gestor educacional, não pode prescindir do conhecimento e da prática da docência e, enquanto professor, deve ter uma sólida formação teórica dos conhecimentos educacionais, além da compreensão dos fatores políticos e sociais que incidem sobre a educação.

A despeito dos posicionamentos contrários e dos dissensos sobre o curso, que emergiram do processo de reformulação dele, o Conselho Nacional de Educação definiu que a base da formação do curso de Pedagogia é a docência, articulada com a gestão e a produção de conhecimento. Nesse sentido, reconhecemos que o conceito de docência instituído pelas DCNs compreende uma prática que transcende o ensino na sala de aula, incluindo as funções de gestão, planejamento, coordenação, formulação e avaliação de políticas públicas na área de

educação, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, além de atividades de cunho educativo em espaços escolares e não escolares. Assim, a partir das novas Diretrizes, o curso de Pedagogia passou a compreender diversas formações e campos de atuação.

Kuenzer e Rodrigues (2006) acreditam ser improvável que o curso dê conta de uma formação que englobe a docência, a gestão e a produção do conhecimento. Para essas autoras, é demasiadamente ampliada a perspectiva adotada pelas DCNs. Nessa mesma direção, Libâneo (2006) considera que não é possível atingir uma formação de qualidade nessa configuração, pois, segundo esse autor, ou se forma um bom professor, ou um bom gestor ou um bom pesquisador. Para o autor, é inexecutável um currículo que dê conta de formar todos esses profissionais num só curso sem se incorrer em uma formação aligeirada em um curso inchado.

Acreditamos que as DCNs, a despeito das críticas de alguns pesquisadores, tiveram um importante papel na definição do curso de Pedagogia e na tentativa de valorização e consolidação dele, uma vez que se constitui como um documento que vem, de fato, normatizar e regulamentar o curso, levando em conta o aporte teórico sobre a epistemologia da pedagogia e também as demandas profissionais para o pedagogo. Esse Documento sintetiza os posicionamentos dos educadores e define o curso como o local da formação do professor para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assegurando a articulação entre a formação para a gestão e a produção do conhecimento na área de educação. Assim, o curso, que vem de um longo processo de reestruturação e de indefinição, passa a ser reconhecido como o espaço primordial de formação do profissional apto para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, nas unidades e projeto educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação. Nesse sentido, o pedagogo é professor por formação, mas pode, ou não, atuar na área de ensino.

Para isso, o curso deve assegurar, em seu funcionamento, uma formação que contemple as áreas de docência, gestão educacional e produção do conhecimento, tendo a docência como cerne. O documento da ANFOPE (2004) ressalta que, por serem amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia, a condução deve ser dada pelas instituições formadoras, de acordo com a qualificação do corpo docente, da infraestrutura do curso e dos encaminhamentos dados ao Projeto Pedagógico do curso. Assim, entendemos que cada instituição deve escolher as áreas prioritárias da formação a oferecer, contanto que dê conta da complexidade da área da educação e de uma formação que capacite o estudante para o exercício da docência e de outras práticas pedagógicas escolares e não escolares.

Segundo Scheibe,

Para atender a esta multidimensionalidade, a organização da estrutura curricular relaciona conteúdos básicos com uma parte diversificada ou de aprofundamento. A primeira compreende os conteúdos relativos ao contexto histórico e sociocultural, ao contexto da educação básica e do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares. A segunda parte, pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da própria formação básica, ou pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES, respeitado o princípio da flexibilização curricular (SCHEIBE, 2001, p. 6).

O olhar para o curso na atualidade requer o conhecimento das diversas perspectivas teórico-conceituais que o fundamentam e dos preceitos legais atualmente estabelecidos. Diante desses fatores, compreendemos o curso de Pedagogia como uma graduação que tem como objeto de conhecimento o campo educacional e a docência como mediação para as outras funções que envolvem o ato educativo. Sendo responsável pela formação acadêmico-científica unificada do pedagogo, tem a função de promover uma sólida formação teórica, articulada à dimensão prática, capacitando-o para o exercício da docência e das outras funções técnicas educacionais. Assim, deve promover uma formação que associe as três dimensões de atuação do pedagogo: a docência, a gestão e a produção do conhecimento.

3.3 Curso de pedagogia e formação de professores: algumas reflexões

A afirmação da Pedagogia como ciência da educação e, assim, como teoria e prática do fenômeno educativo e a compreensão do curso de Pedagogia como um curso de licenciatura, põe em pauta a necessidade de problematizá-lo enquanto espaço privilegiado de formação de professores, numa perspectiva ampla e global.

O próprio processo de reformulação do curso de Pedagogia e de instituição de suas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006b) deu-se no contexto de um processo mais amplo de debate e definição de diretrizes para os cursos de formação de professores em geral. As discussões referentes a essa temática englobam assuntos da profissão docente, das políticas educacionais, dos saberes docentes e da identidade profissional. Não pretendemos aqui um aprofundar a reflexão sobre cada uma dessas categorias, pois entendemos que cada uma delas envolve uma complexidade teórica que não são pertinentes ao nosso recorte investigativo em torno do objeto de estudo em questão, mas perpassarão a abordagem teórica do presente capítulo.

Para Veiga (2008), a docência é uma atividade profissional, porquanto, para exercê-la, é necessária uma formação profissional, a aprendizagem de conhecimentos específicos e a aquisição de habilidades específicas para o exercício da função. Além disso, seu papel é de

suma importância para a sociedade. Pimenta e Anastasiou (2005) consideram que a docência é uma profissão em constante processo de mudanças, pois é permeada por uma série de questões de ordem social, econômica, cultural e política. Assim, é necessária uma constante revisão dos significados sociais dessa profissão.

Dessa forma, consideramos a docência como uma profissão que vem se refazendo historicamente, num contínuo processo de ressignificações de significados, práticas, objetivos e demandas profissionais. No contexto brasileiro, essa profissão desenvolveu-se numa conjuntura histórica marcada por desvalorização social, fruto de formação precária, baixos salários, más condições de trabalho, políticas públicas que não dão conta da realidade educacional etc.

A questão é que o caso brasileiro não acontece isolado de um contexto maior. Aqui as legislações vêm se encaminhando no sentido de auxiliar o processo de valorização profissional da docência. Isso se dá na medida em que ela é reconhecida como atividade profissional, são definidos padrões de qualidade, considera-se o docente como profissional do ensino, aquele que domina e organiza conhecimentos sistematizados, adquiridos em instância universitária, num processo de formação inicial.

Num contexto global, essas discussões também vêm ganhando força desde meados do século passado. Imbérnon (2006) aponta um cenário internacional que não se diferencia muito da realidade brasileira. Esse autor elenca, no contexto europeu, os seguintes elementos que contribuem para o processo de valorização/desvalorização da profissão docente: a baixa atratividade da carreira atrelada à feminilização dela sem igualdade de oportunidades; a diminuição dos salários dos professores; a precariedade das condições de trabalho e dos recursos disponibilizados pelas escolas; a escassez das instalações e dos equipamentos que não acompanham as evoluções sociais; o desgaste do professorado, a sua excessiva carga de trabalho, que vem diminuindo a qualidade de seu desempenho profissional.

Em contrapartida, as mudanças que ocorrem nos vários setores de nossa sociedade – seja econômico, cultural, seja social – vêm trazendo para a educação demandas mais elevadas, como a necessidade de um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e aprendizagem do momento atual, o que requer novas competências dos docentes para atuarem nesta sociedade. Para Tardif e Lessard (2005), as mudanças que vêm se processando nas sociedades e em seus modos de produção no atual momento, conhecido como sociedade da informação ou do conhecimento, têm implicado transformações nas atividades profissionais, dentre elas, a atividade docente, a cada dia mais requerida.

No bojo dessas discussões, um aspecto que se coloca como de fundamental importância para a valorização do docente é o processo de formação desse profissional. Para Gatti, Barreto

e André (2011), a formação inicial docente merece atenção especial nas políticas educacionais por constituir-se o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional e ter um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo.

Contudo, o debate acerca da formação do profissional docente demanda uma discussão ainda mais profunda que perpassa a função social do professor. Alertamos para o fato de, na atual sociedade, ao professor serem impostas exigências que vão além da instrução, pois dos docentes é requerido o papel de um educador, envolvido em questões políticas, éticas, críticas e reflexivas. Para isso, sua formação necessita envolver todas essas dimensões.

Nessa direção, Weber (2003) destaca a importância das dimensões profissional, política e epistemológica na formação do professor. Para essa autora, as reformas educacionais empreendidas no contexto brasileiro vêm atuando de maneira significativa na constituição da valorização da docência no Brasil, destacando-se a criação, na década de 1980, das entidades representativas de docentes universitários, que têm forte influência junto aos governantes no que diz respeito às decisões referentes à formação e atuação dos professores. Tais entidades atuam como órgãos de classe, definindo exigências formativas, perfis profissionais e áreas de atuação para os professores em todos os níveis de atuação. Realça-se a forte atuação delas na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de licenciaturas e de Pedagogia, e em outros documentos normativos relativos à educação, como já tratado em capítulo anterior.

Essa autora ainda aponta outras consequências das políticas públicas educacionais: a demanda de formação docente em nível superior, de qualidade, com sólida formação teórico-prática; a valorização do magistério e de seus profissionais, com a melhoria das condições de trabalho e elevação do salário (a exemplo da implantação do piso salarial do pedagogo); a oferta de concurso público para professor com planos de cargos e carreiras; a defesa da autonomia docente. Por isso, a importância de compreender a legislação em vigor acerca da formação docente, como o fizemos no capítulo anterior, e, principalmente, de entender como vem se dando esse processo no interior do curso de Pedagogia.

Tardif (2013) destaca a importância da profissionalização da atividade da docência no processo da valorização da profissão docente, elencando algumas ações devido às quais esse processo pôde acontecer: a oferta de uma formação universitária de alto nível intelectual; o desenvolvimento de competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos; o respeito às regras e rotinas inerentes à profissão; a construção de uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado (decorrência de a especificidade da atividade docente ser a garantia do aprendizado para seu aluno); a autonomia do profissional.

Percebemos, assim, que todos os autores dão ênfase ao processo de formação docente no processo de fortalecimento e valorização dessa prática. No contexto do curso de Pedagogia,

como já discutido, a formação oferecida hoje resulta de um histórico de embates e dissensos, os quais foram sintetizados na proposta de um curso de formação de professores para exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, articulada ao preparo para a gestão de escolas e sistemas educacionais, bem como à produção e difusão do conhecimento.

Nesse sentido, entende-se que, embora o curso de Pedagogia tenha sido definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006b) como um curso cuja base formativa é a docência, caracterizada como a principal função a ser exercida pelo profissional pedagogo, esse curso ainda carrega as contradições históricas pelas quais passou e as concepções em disputa que coexistiram no processo de definição dele. Dessa forma, ao atribuírem o conceito ampliado à docência e imporem demandas ao professor que vão além da prática do magistério, as próprias DCNs abrem um leque não só de possibilidades profissionais para o egresso do curso como também de exigências para sua formação.

Se considerarmos que as DCNs (BRASIL, 2006b) entendem que a atividade docente compreende a participação na gestão e organização de unidades e sistemas de ensino, englobando, assim, o planejamento, a execução, coordenação e avaliação de projetos e tarefas próprias ao setor da educação em experiências educativas escolares ou não escolares, como também a produção e difusão do conhecimento científico tecnológico nesses mesmos setores, e que a formação desse profissional deve dar conta de toda essa diversidade, entendemos a difícil tarefa das universidades de criarem um currículo integrador, que consiga dar conta da exigência primeira, a formação para a docência – que deve englobar, além dos conhecimentos específicos das disciplinas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental, as metodologias de ensino e os fundamentos da educação – e ainda as demandas que se agregaram àquela.

A esse respeito, segundo Cruz e Arosa (2014), a despeito do excesso de demandas profissionais colocadas para o pedagogo, há, sim, uma essência nessa profissão: a docência, como defendido pelas entidades de educadores. Também conforme Saviani (2007), a docência representa uma condição imprescindível para todas as outras funções que o pedagogo venha a desempenhar – docência entendida a partir de estreita relação com o trabalho pedagógico nas suas diferentes esferas, indo, portanto, além do sentido de desenvolvimento de aula, mas englobando as ações educativas que possam ocorrer dentro da escola ou fora dela.

Assim, também a docência é compreendida pelas DCNs (2006) como uma ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, desenvolvidos nas diversas relações postas na prática educativa, articulando os conhecimentos científicos e culturais. Além disso,

essa ação é perpassada pelos valores éticos e estéticos, inerentes aos processos de aprendizagem, com vistas à construção de conhecimentos e à socialização.

Somando-se a todas essas características atribuídas ao pedagogo, podemos acrescentar uma outra, que é de suma importância: o caráter teórico-prático da ação educativa. Este, de um lado, apresenta-se como condição determinante na construção do saber pedagógico e, de outro, configura-se como uma grande problemática na formação inicial do pedagogo. Todas as pesquisas analisadas para o nosso estado do conhecimento, que citaram a relação teoria-prática no curso de Pedagogia, apontaram as fragilidades dos cursos nesse sentido. Nossa pesquisa de mestrado (MANDÚ, 2013), por exemplo, constatou, por parte dos estudantes do curso, uma insatisfação nesse quesito.

Para Saviani (2007), a relação teoria-prática é um problema fundamental da Pedagogia, que acaba sendo dicotomizada. De um lado, há ações em que a prática fica subordinada à teoria, fazendo prevalecer as teorias do ensino; de outro, a teoria subordina-se à prática, predominando as teorias da aprendizagem. Assim, para Houssaye et al. (2004), é necessário haver uma aglutinação dessas duas dimensões, visto que, sendo o pedagogo um teórico-prático da ação educativa, ele deve ser capaz de teorizar sobre a educação, analisar o fato educativo, a fim de formular proposições para a sua prática.

Saviani (2007) complementa essa análise ao afirmar que teoria e prática não devem ser vistas como dois polos distintos, mas como processos dialeticamente complementares. Assim, para esse autor, a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que a fundamenta. Não se pode, pois, prescindir da teoria e muito menos da prática em um curso de formação de pedagogos.

Assim, para Roldão (2007), os cursos de formação de professores, no qual incluímos o de Pedagogia, devem abarcar os conhecimentos específicos da natureza do conhecimento profissional do pedagogo: os conhecimentos do conteúdo a ensinar e da mobilização deles na prática. Isso deve acontecer não somente nas disciplinas que compõem o currículo do curso como também nos estágios e práticas de ensino, nas atividades complementares, em projetos desenvolvidos etc.

No âmbito dessa discussão, Cruz e Arosa (2014) afirmam que o curso de Pedagogia favorece um amplo, mas não suficiente e nem sempre aprofundado, conhecimento sobre educação. De acordo com esses autores, é preciso melhor trabalhar as informações aqui tratadas, para evitar a, ainda existente, dicotomia entre a docência e gestão, a supremacia das atividades não escolares em relação à docência, ou seja, é mister aprofundar o conhecimento sobre os fundamentos que orientam a Pedagogia e suas ações docentes e gestora.

Isso ocorre, principalmente, devido à precarização e desvalorização do trabalho docente, conforme revelam estudos de Gatti (1997), Gatti et al. (2009) e Aquino (2011), em que podemos identificar uma não atratividade da carreira docente, por parte dos próprios estudantes em formação, em decorrência das condições salariais e de trabalho do professor da educação básica, do *status* associado à profissão, da sua desvalorização, da carga excessiva de trabalho – quando se leva em conta o tempo despendido em planejamento, confecção e correção de atividades e provas, além da dupla jornada de trabalho que muitos professores enfrentam para complementar sua renda, trabalhando em dois ou mais turnos.

Essa realidade é muito presente nos cursos de Pedagogia, em que há uma forte tendência de os estudantes almejam outras áreas de atuação que vão além da sala de aula. Isso repercute diretamente nas expectativas colocadas por eles em relação à formação no curso. Eles esperam que o currículo do curso contemple disciplinas específicas que lhes deem condições de atuar também em outras funções exercidas pelo pedagogo, como a pedagogia hospitalar, empresarial, ou até mesmo nas organizações não governamentais. Mandú (2013) constatou, em falas de estudantes de Pedagogia da UFPE, a insatisfação quanto à não oferta de disciplinas específicas para essas áreas no currículo do curso.

Convém salientar, contudo, que todas essas funções emergentes exercidas pelo pedagogo têm como base a ação educativa a qual faz parte da formação oferecida em nível do curso de Pedagogia. A especificidade dessas atribuições situa-se no aspecto contextual e pode ser adquirida, por exemplo, em uma formação continuada, mas a base é construída na própria formação inicial.

Em pesquisa realizada com estudantes do curso de Pedagogia, Aquino (2011) apreendeu que a percepção deles sobre a Pedagogia foi constituída por meio das experiências e vivências durante o curso e continuaram no período de inserção no mercado de trabalho. Os conteúdos básicos do curso foram, portanto, propostos para constituírem-se, ao mesmo tempo, numa base consistente para a profissionalização docente e núcleo de uma formação que permite a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), o período em que os estudantes permanecem na graduação é de fundamental importância, pois contribui, significativamente, para o processo de construção de sua identidade profissional. Portanto, esse processo acontece, também, com base nas experiências vivenciadas com os docentes atuantes no curso no qual se encontram matriculados.

A fim de explicitar o papel dos professores do curso de Pedagogia no processo de formação dos futuros pedagogos, tanto no sentido do funcionamento do curso e do

encaminhamento das disciplinas como na construção do currículo em pauta e em como este é vivenciado a partir das suas concepções, valores e ideias sobre o curso, o próximo tópico tem por objetivo realizar uma contextualização do lugar e do papel do professor formador na constituição profissional dos estudantes de Pedagogia.

3.4 A tarefa de formar professores: o professor formador

Em meio às discussões sobre o histórico, a legislação, a definição/indefinição do perfil do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo, figura uma temática fundamental, mas ainda pouco contemplada nas pesquisas educacionais: o papel do professor formador de professores. De reconhecida importância na formação dos professores dos outros níveis de ensino, os docentes formadores também atuam na produção e difusão de conhecimentos sobre os mais variados temas ligados à educação e nas formulações de políticas educacionais no país.

Apesar de sua clara importância, pesquisas (ANDRÉ et al., 1999; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) indicam que, entre os anos 1990 e 2000, o professor formador de docentes pouco era contemplado nas investigações acadêmicas como objeto de reflexão. Atualmente, vêm crescendo a quantidade de pesquisas que o colocam no bojo do processo de formação de professores, entendendo-o como elemento crucial nesse processo, seja na construção de bases teóricas para a educação brasileira, no planejamento de políticas e reformas educacionais, seja como sujeito ativo no processo de formação inicial e continuada dos docentes (MIZUKAMI, 2005; HALU, 2014; AZEVÊDO, 2015).

As novas exigências que se processam hoje na educação, devido às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, chegam a todas as esferas educativas. Quando tratamos da educação básica, é reconhecida a demanda de reformulações das políticas públicas que atendam essa nova realidade. Vê-se a necessidade não só de requalificação das escolas e dos equipamentos para acompanhar essas mudanças como da atuação de docentes conectados com essa nova configuração social. Dessa forma, os professores vêm ocupando posição central nas reformas educacionais em curso, sendo, conseqüentemente, os pilares dessas reformulações (MIZUKAMI, 2005).

Por conta disso, é bastante difundida e discutida, em meio científico, entre outros fatores, a importância de uma formação que dê conta desse novo perfil de professor exigido na atualidade. Já contemplamos esse assunto quando tratamos da formação docente e também do processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, uma vez que estas trazem a concepção de uma formação docente de qualidade, cuja base seja essa nova realidade.

É intrínseca, porém, ao debate em torno das exigências, perfil e formação do professor da educação básica carrega, outra reflexão: como essas demandas atuais se processam na prática do professor formador. Uma vez que elas afetam a missão deles, os papéis desempenhados por eles, sua prática e suas concepções, esses professores precisam estar atentos a essas mudanças e exigências.

Diante dessa realidade, Mizukami (2005) considera que o formador prescinde agora de novas tarefas e novos desempenhos. Assim, a atividade do professor formador que atua na formação inicial dos novos professores é passível de ser analisado, levando-se em consideração a especificidade dos cursos de licenciatura, pois, segundo Imbernón (2000), a ação docente do professor formador tem um papel central na formação do conhecimento profissional do futuro professor.

Para Cochran-Smith (2003), é desse docente formador de professores de ensino básico que se espera, atualmente, o atendimento às demandas de um ensino conforme os novos padrões curriculares; a utilização das novas tecnologias nas suas disciplinas; a inserção dos alunos na era digital; a atenção às necessidades de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos; a garantia de uma formação de qualidade para esses alunos que lhes assegure bons desempenhos nas atuais avaliações nacionais.

Desse formador, além da atividade docente no contexto universitário, ainda se espera, entre outras atribuições, a realização de atividades de pesquisa e extensão, a participação na administração universitária, a contribuição nas discussões e decisões sobre os currículos, a captação de recursos para financiamentos de pesquisa, o cumprimento de regulamentações educacionais, a participação nos programas de pós-graduação, o desenvolvimento de parcerias com as escolas e comunidade (COCHRAN-SMITH, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Isso implica não somente uma sobreposição das atividades atribuídas à ação docente como também uma sobrecarga de funções a serem desempenhadas, o que reflete na redução do tempo necessário para planejamento e preparação de suas aulas, e na própria qualidade do ensino.

A importância do docente está ainda no processo de construção da profissionalização e da identidade dele. Compreende-se que a formação é um dos importantes fatores no processo de profissionalização e consequente valorização da profissão docente. Também se sabe que a identidade profissional se constrói no processo de formação, transcendendo os conteúdos disciplinares e situando-se, sobretudo, nas relações com os docentes (SACRISTÁN, 1991). Dessa forma, têm um grande peso no processo de construção identitária dos futuros docentes as práticas, os valores, as estratégias de ensino, as representações que os professores formadores possuem.

Para Halu (2014), as políticas educacionais voltadas para o ensino superior nas últimas décadas visaram assegurar a expansão e melhoria dos cursos universitários, incluindo os cursos de formação de professores, mas priorizaram as atividades de pesquisa em detrimento das de ensino.

Ainda no contexto das políticas públicas e institucionais, destaca-se a pouca atenção dada à formação e perfil desses docentes. A própria legislação nacional, por exemplo, não define uma formação específica para os professores universitários, mencionando-se apenas no Art. 66 da LDB/1996 que a formação para a docência universitária “far-se-á em cursos de pós-graduação e através de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

A esse respeito, autores como Cunha (2001), Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), Cunha (2004) e Veiga e Amaral (2005) chamam a atenção para a negligência que existe quanto a essa formação. Esses autores consideram que a exigência para atuação na docência universitária vai além do diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou seja, vai além dos conhecimentos específicos da área de atuação, mas tem prescindido dos conhecimentos pedagógicos, que nem sempre são contemplados nos cursos de pós-graduação, uma vez que o foco principal desses cursos está na formação do pesquisador, e não do docente.

Em cursos de bacharelado, ou de licenciaturas diversas, a predominância de professores não licenciados é maior do que nos cursos de Pedagogia, mas ainda há uma alta incidência de professores formados em áreas afins da educação atuando nesse curso, sobretudo nas disciplinas relacionadas aos conhecimentos das demais ciências que dão suporte à Pedagogia, como Psicologia, Sociologia, Filosofia etc.

Sobre o perfil do professor universitário, Behrens (1998) sistematiza em quatro grupos os docentes do ensino superior: 1) os profissionais das várias áreas de conhecimento que se dedicam em tempo integral à docência; 2) os profissionais que exercem a docência de forma integrada à atuação no mercado de trabalho específico; 3) os profissionais docentes que atuam no ensino superior, nos cursos de pedagogia e licenciatura diversas, paralelamente à docência no ensino básico; e 4) os profissionais da área de educação e licenciaturas diversas que atuam em tempo integral na universidade.

No caso da docência universitária pública federal, a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) classifica a vinculação dos docentes por categorias, de acordo com a titulação: auxiliar (graduado ou especialista), assistente (mestre), adjunto (doutor), associado (professor doutor do quadro institucional com, no mínimo, 17 anos de obtenção do título) e titular (professor doutor com, no mínimo, 10 anos de experiência ou de obtenção do título de doutor, aprovado em concurso próprio). Pode haver a progressão de um nível para outro (dentro das classes) e a promoção de uma classe para outra, segundo critérios de desempenho

acadêmico e científico, ou por titulação. Já a categoria de professor titular é estruturada em classe e níveis únicos. Quanto ao regime de trabalho, este costuma subdividir-se em carga horária de 20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva.

Diante do quadro de professores sistematizado por Behrens, que compõem a universidade pública e parecem representar a realidade da maioria das universidades brasileiras, e da classificação dos docentes do magistério superior segundo plano de cargos e carreiras de magistério federal, podemos identificar, no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE, um perfil de docentes formado, prioritariamente, por professores doutores em regime de dedicação exclusiva, licenciados ou das áreas afins.

A partir dessas constatações, torna-se essencial reconhecer o papel dos professores que atuam no curso de Pedagogia no processo de formação inicial do pedagogo, uma vez que isso figura como eixo central na formação oferecida no curso, nos processos decisórios sobre seu Projeto Pedagógico, nas discussões acerca das questões teórico-práticas da formação docente e de como realizá-la no andamento de suas disciplinas, na condução das disciplinas da grade curricular, na concepção dos estágios curriculares, no desenvolvimento de atividades grupais e extrauniversidade etc.

Desse modo, compreender o funcionamento do curso de Pedagogia nessa instituição implica também compreender o papel do professor formador que nele vem atuando, levando em conta suas concepções sobre o curso e sobre o pedagogo, sua formação, sua trajetória profissional e as condições institucionais para sua prática, que refletem em como esses professores desenvolvem suas atividades acadêmicas de docência e conduzem a formação dos novos pedagogos. Para Aguiar (2004), influencia, nesse processo, o contexto local em que o professor formador exerce a docência e sua relação com a instituição à qual está vinculado.

Importa, pois, investigar nesse cenário a compreensão que os docentes têm sobre o curso de Pedagogia, tendo como suporte teórico a Teoria das Representações Sociais. Isso porque essa teoria possibilita a compreensão dos valores, das crenças e dos comportamentos dos sujeitos construídos num processo de interação social e que revelam suas visões de mundo a partir de conhecimentos e experiências partilhadas em seu grupo social. Essa teoria viabiliza, ainda, a compreensão dos elementos simbólicos de significação dos grupos sociais, interpretando-os a partir das relações sociais e do sentimento de pertença grupal que agirão como guias de ação.

No contexto das reformulações legais e estruturais para o curso de Pedagogia no Brasil, o curso oferecido no Centro de Educação da UFPE também passou por diversas reformulações e foi alvo de inúmeros debates entre os membros do corpo docente empenhados nos processos de reestruturação do curso, com o intuito de promover uma formação mais sólida, de qualidade

e que contemplasse as novas demandas sociais e teóricas. Buscamos tratar, então, no próximo tópico do curso de Pedagogia oferecido no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a fim de compreender melhor nosso campo de estudo.

3.5 O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE

O curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco teve sua concessão para funcionamento a partir do Decreto nº 28.092, de 8 de maio de 1950 (BRASIL, 1950). Inicialmente, funcionou na Faculdade Estadual de Filosofia de Pernambuco e, posteriormente (desde 1975), passou a ser ministrado no CE. Atualmente possui como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Parecer CNE/CP nº 05/2005, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 e a Resolução do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) nº 01, de 13 de março de 2006, que institui procedimentos para alteração dos currículos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2007).

O curso constitui-se em um curso de Licenciatura com o objetivo de formar profissionais para atuarem no Magistério em Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Esse curso funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, e possui uma carga horária total de 3.210 horas/aula e duração mínima de 5 anos (UFPE, 2007).

Ao longo de sua existência, o curso de Pedagogia do CE sofreu algumas modificações visando adaptar-se às novas discussões no âmbito da educação e às exigências profissionais e sociais em pauta. Assim, em 1997, devido às exigências da LDB/1996, procedeu-se a um reajuste na carga horária do estágio supervisionado de ensino e, em 2000, estabeleceu-se uma reforma parcial do curso.

Essa reforma visou proporcionar uma formação teórico-prática mais sintonizada com a realidade educacional, ampliando a carga horária do estágio curricular para que este acontecesse de forma processual e se tornasse o eixo estruturador da formação docente. O estágio se transformou, então, na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), com uma carga horária maior, que foi redistribuída ao longo do curso – do 3º ao 7º período.

A fim de dar centralidade à pesquisa e à prática pedagógica, articulando a teoria vista em sala de aula, a prática de ensino e a pesquisa educacional, essa reforma também buscou uma relação mais orgânica com a escola básica, promovendo uma formação teórico-prática mais sintonizada com a realidade educacional. Isso vinha se dando na disciplina PPP, que já buscava, desde a reforma parcial, uma formação mais ampla e completa, que articulasse o campo do

exercício do pedagogo à pesquisa educacional, entendendo o pedagogo como um profissional que precisa de uma formação mais global, vinculada à realidade, que incentive a reflexão e o senso crítico.

Após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), emergiram novas questões entre os docentes membros da comissão (Comissão da Reforma do Curso), formada para acompanhar o processo de reestruturação do curso. A partir da avaliação dos resultados obtidos na experiência da reforma parcial e dos novos posicionamentos postos nas DCNs, constatou-se a necessidade de reajustes na organização curricular e de reformulação do curso. Assim, em 2007, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi finalizado e implantado o novo perfil (1322), visando atualizar o perfil, as habilidades e as competências do profissional de educação em face das demandas relativas à educação nesse novo milênio.

Para tanto, foram efetivadas as seguintes mudanças: as habilitações foram eliminadas, redimensionaram-se os componentes pesquisa e prática pedagógica (que passaram para 8 e tiveram sua centralidade amplificada na organização curricular do curso), criaram-se os seminários temáticos (ao final de cada semestre letivo) e promoveu-se a reconfiguração global das disciplinas, tendo em vista a centralidade da pesquisa e da prática pedagógica na organização curricular (MANDÚ, 2013).

Embasado nas DCNs, o Projeto Pedagógico do curso reconhece a docência como base da formação do curso de Pedagogia e adota o conceito de docência ampliada a fim de oferecer uma formação de qualidade. Assim, tem a docência como base obrigatória, sobretudo em função dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, articulando-a às áreas emergentes do campo educacional. A intenção desse curso, segundo o seu projeto pedagógico, é formar um profissional capaz de atuar nas diversas áreas do campo educacional, na organização e gestão dos sistemas de ensino e na produção e difusão do conhecimento, reconhecendo também o trabalho do pedagogo em espaços não escolares.

O curso de Pedagogia do CE busca, dessa forma, realizar a ruptura entre a formação do professor e do especialista em educação, pois pretende formar o pedagogo para a docência em seu sentido mais amplo, atendendo às demandas emergentes da sociedade, ou seja, a formação desse profissional é perpassada pelo sentido de ser professor articulado com o de ser um estudioso e pesquisador da realidade educacional. Para tanto, o perfil curricular do curso foi organizado de modo a garantir uma formação que tenha a docência como eixo central, mas garanta a oferta de disciplinas que contemple os conhecimentos necessários à construção dos saberes pedagógicos essenciais às diversas áreas de atuação do egresso do curso.

A reconfiguração do currículo, na busca de torná-lo mais dinâmico e flexível, aconteceu à medida que foram criadas novas disciplinas que dessem conta da diversidade e da amplitude dessa formação, e foram modificados os componentes curriculares, que anteriormente eram eletivos e passaram a ser obrigatórios. Além disso, houve a reorganização desses componentes na matriz curricular do curso, de modo que as disciplinas de cada semestre tivessem temáticas próximas e, como eixo integrador, o componente curricular de PPP, permitindo-se, assim, uma melhor articulação entre as mesmas. A tentativa de articular os conteúdos dos componentes curriculares do semestre em curso de forma interdisciplinar se efetivou com a instituição dos seminários temáticos (MANDÚ, 2013).

De acordo com o PPC,

[...] o curso de Pedagogia/CE propõe-se formar o profissional de Pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFPE, 2007, p.12).

Dessa forma, o curso de Pedagogia do CE visa consolidar uma proposta de formação que assuma a docência como base identitária do pedagogo na perspectiva da democratização da sociedade, do conhecimento e da educação, da valorização da educação e da escola pública (com o compromisso de procurar construir um ensino público de qualidade). Pretende, ainda, formar profissionais da educação para atuarem na educação básica e em vários outros campos profissionais formais e não formais, em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos. Assim, articulam-se ensino, pesquisa e extensão (UFPE, 2007).

Ou seja, a formação em desenvolvimento no CE concebe o pedagogo como um estudioso e pesquisador da realidade educacional, com base na(s) teoria(s) da educação e nos seus aportes teóricos. Dessa forma, dá lugar especial à pesquisa, tida como eixo formador e princípio formativo, e toma a prática pedagógica como foco de investigação/problematização. O intuito dessa formação é possibilitar ao egresso do curso conhecimentos e saberes necessários às diversas atividades profissionais que lhe são previstas (UFPE, 2007). Além disso, é garantida a licenciatura como a especificidade desse curso, sem perder de vista a pluralidade de seus aportes teóricos e das demais funções profissionais desempenhadas pelo pedagogo.

Dessa forma, compreendemos que o curso de Pedagogia do Centro de Educação apresenta-se em consonância com as resoluções legais estabelecidas para o curso no que diz respeito aos seus objetivos, perfil, formação oferecida e atuação do pedagogo. Promove-se, assim, um curso preocupado com a formação de qualidade, a docência enquanto base identitária do pedagogo, o sentido ampliado de docência, a democratização da sociedade, os valores éticos

e morais. Trata-se de um curso pautado na pesquisa e na prática, eixos estruturadores, tendo em vista a atuação do egresso não só no ambiente escolar como também nos vários outros campos profissionais, formais e não formais, em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

Após contextualização do nosso campo de pesquisa, buscaremos, em seguida, apresentar e discutir a Teoria das Representações Sociais enquanto marco teórico que embasará nossa pesquisa. Uma vez que priorizamos, nesta pesquisa, compreender as concepções, ideias e valores dos professores que atuam no curso de Pedagogia e acreditamos que essa contextualização teórica é essencial para essa análise. Assim, buscaremos analisar a formação oferecida no curso de Pedagogia a partir da compreensão das representações sociais do curso construídas por seus docentes.

4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi elaborada pelo psicólogo Serge Moscovici e difundida a partir de sua tese de doutorado, publicada na obra *La Psycanalyse: son image et son public* (1961)³. A partir de seu estudo sobre a difusão da psicanálise na sociedade francesa da época, Moscovici procurou entender como as pessoas “leigas” se apropriam de conceitos científicos e o utilizam em seu cotidiano, construindo uma rede de conhecimentos ao redor desse objeto, incorporando-a em seus sistemas prévios de conhecimento e fazendo circular as informações sobre eles.

Moscovici elaborou, assim, uma teoria do senso comum. Esse autor considera esse conhecimento como uma forma de saber válido, legitimado socialmente, criado por um grupo social para interpretar determinados acontecimentos da vida, tentando explicá-los de modo que se tornem familiares. Nesse sentido, inserido num paradigma científico pós-moderno, Moscovici (1978; 2012) considera que o saber produzido pela ciência (conhecimento científico) é apreendido pelo homem comum por meio do conhecimento popular (senso comum), passando de um saber do universo reificado para um saber prático, pragmático e inteligível, sem que isso signifique necessariamente uma redução daquele conhecimento, mas uma reelaboração dele para sua inserção social. Dessa maneira, o senso comum na TRS não é considerado um conhecimento de menor valor, ou primitivo, mas um saber que tem especificidades diferentes do conhecimento científico.

O autor avalia que o conhecimento do senso comum não se contrapõe ao científico, pois ele é outra forma de conhecimento, uma maneira de saber diferenciada tanto no que se refere à sua elaboração como no que diz respeito à sua função. O senso comum tem como funções “orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos” (SANTOS, 2005, p.4).

Portanto, Moscovici (2007) concebe as representações sociais (RS) como teorias do senso comum, produzidas e partilhadas socialmente, que orientam as práticas e justificam as condutas de grupos sociais, assim como a compreensão de mundo dos sujeitos a partir da criação e difusão de conceitos, explicações e afirmações acerca de determinado objeto social.

³ Publicada no Brasil, em 1978, com o título **A representação social da psicanálise** (MOSCOVICI, 1978) e republicada em 2012, com o título **A psicanálise, sua imagem e seu público** (MOSCOVICI, 2012).

Para fins de contextualização histórica do surgimento da TRS, situamos seu nascimento num período marcado pelo surgimento de um novo paradigma científico, que buscou a superação do modelo vigente: a ciência moderna, de natureza positivista. O paradigma anterior supervalorizava os saberes científicos em detrimento da cultura do senso comum, menosprezando e desprestigiando esse saber. Para Santos (1989), essa mudança acontece por meio do movimento denominado de dupla ruptura epistemológica: a primeira é a do senso comum para a ciência; e a segunda, da ciência para o senso comum, já transformado pela presença do pensamento científico.

A esse respeito, esse autor reflete que, “enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência” (SANTOS, 1989, p. 41). Devido à mudança paradigmática da ciência moderna para a pós-moderna, começa a acontecer uma nova relação entre ciência e senso comum. Santos (1989) afirma que a ruptura considerada deve acontecer de forma dual: tanto o senso comum como a ciência devem se superar mutuamente para a construção de um novo conhecimento, que deve ser acessível a todos e não apenas aos sábios e que será propagado por meio da comunicação.

Rompendo com os paradigmas científicos então existentes, Moscovici (1978; 2012) ainda promoveu uma nova perspectiva científica dentro da área da psicologia social (VALA, 1993). Segundo Farr (1997), as correntes teóricas da psicologia social tinham posicionamentos polarizados nos valores individualismo-coletivismo, ou seja, ora davam especial valor ao sujeito individual e viam a sociedade como a soma desses indivíduos (ênfase no cognitivo), ora afirmavam que os sujeitos eram demasiadamente influenciados pela sociedade (psicologia das massas). Assim, essa noção busca superar a dicotomia indivíduo/sociedade, situando o fenômeno em uma perspectiva psicossocial.

Em sua obra, Moscovici elaborou uma teoria acerca do fenômeno das Representações Sociais, construindo, assim, um modelo teórico para explicar e compreender a construção social de tal conhecimento. Segundo Santos (2005), as representações sociais constituem-se como uma teoria (a teoria elaborada pelo autor) e também como seu objeto de estudo (os conhecimentos do senso comum). Assim, Moscovici (1978, p. 26) define a representação social como “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

4.1 A origem da Teoria das Representações Sociais: das representações coletivas às representações sociais

A teoria das Representações Sociais parte da crítica feita por Serge Moscovici à teoria do sociólogo francês, Émile Durkheim, sobre as representações coletivas, que seriam fenômenos, formas de pensamento e saberes partilhados coletivamente capazes de assegurar os laços entre os membros de uma sociedade. Durkheim, porém, opõe o coletivo ao individual, considerando que as representações devem ser divididas em individuais e coletivas, e que estas exercem uma força tal sobre o sujeito que o impossibilitam de incluir sua subjetividade. Para o autor, as representações coletivas são transmitidas ao sujeito e por ele reproduzidas (FARR, 1997).

Para o sociólogo, as representações coletivas permitem uma compreensão do mundo que acontece por meio da experiência social, incluindo todos os fenômenos produzidos socialmente, como a religião, mito, ciência etc. Além disso, Durkheim considera que as representações são conceitos e imagens advindos das estruturas sociais como modo de explicação geral de ideais e crenças, mas que são externos aos indivíduos, estando acima deles e exercendo uma pressão coercitiva sobre eles (MARKOVÁ, 2006).

Moscovici, por sua vez, parte da premissa de que não existe separação entre sujeito e objeto, mas uma dialogicidade entre esses dois universos. Assim, esse autor compreende que não há a dicotomia individualismo-coletivismo e defende uma teoria sociopsicológica que leva em conta o indivíduo em interação com a sociedade. Para ele, o indivíduo tanto é um agente de mudança na sociedade como é um produto dela. Por isso, Farr (1997) afirma que a teoria das representações sociais é uma forma sociológica de psicologia social.

Marková (2006) ressalta que é esse caráter dialógico que permite ao sujeito a capacidade de conceber e criar realidades a partir da relação com os outros. Assim, retomando a explicação de Moscovici (1978), a autora reitera que as representações sociais são formadas em relações triádicas entre sujeito-objeto-outro. Dessa forma, o ser social medeia as relações entre sujeito individual e objeto, o que descarta a concepção dual sujeito (coletivo ou individual) - objeto, como antes era visto na sociologia e na psicologia. Consequentemente, a representação social não é uma simples reprodução do objeto, pois implica sua construção ou transformação, que acontece socialmente, a partir da comunicação com o outro.

No conceito de representação coletiva, o conhecimento é homogêneo para todos os grupos da sociedade. Transmitido de uma geração a outra, existe fora e independente do indivíduo, e pressiona os indivíduos a uniformizarem sua conduta e pensamento. Os processos são, então, estáticos e resistentes à mudança. Já as representações sociais se adaptam mais à

complexidade e dinâmica das sociedades, variando conforme o contexto social e os grupos sociais, e as mudanças se dão paralelamente às transformações vivenciadas na sociedade.

A esse respeito, Wachelke e Camargo (2007) destacam que a representação social não se constitui como uma cópia fidedigna de um objeto existente na realidade objetiva, mas como uma construção coletiva em que as estruturas de conhecimento do grupo que o representa recriam o objeto com base em representações já existentes.

Entendemos que a TRS parte do pressuposto de que os sujeitos criam teorias e buscam explicações sobre uma gama de assuntos que permeiam a sociedade. Essas explicações baseiam-se nas mais diferentes informações que circulam sobre o objeto, adquiridas por meio de diferentes fontes. Elas possuem uma lógica própria e não são simples opiniões, pois carregam julgamentos de valor baseados também nas experiências e crenças prévias pessoais e grupais.

Portanto, a concepção de sujeito subjacente à teoria é a de um indivíduo ativo, inserido socialmente em determinado grupo social, mas também construtor dessa realidade social. O sujeito não é considerado um mero processador de informações externas, nem interage com o objeto social de forma neutra; ao contrário, ele age de forma ativa no processo de apropriação da realidade objetiva e no processo de construção das representações sociais (SANTOS, 2005).

Por outro lado, é preciso ter em mente que as RS não são um conjunto de representações individuais, pois elas são construídas pelo sujeito em sua relação com o mundo, o qual configura, de forma social, uma rede de significados e representações a respeito de temas socialmente relevantes, como a escola, a política, a saúde, a doença, a moral, a religião, a cultura, a violência, a tecnologia, as desigualdades sociais, o trabalho, as profissões etc. Nessa direção, Jodelet (2001) postula que o ato de representar envolve um processo ativo de construção e reconstrução mental do sujeito, de caráter referencial – as representações sempre são *de* alguém *sobre* algum objeto – e imaginativo, construtivo, autônomo e social. A representação, então, funciona como um processo sociocognitivo, que envolve uma construção cognitiva, mas que se encontra submetida às condições sociais nas quais é elaborada e transmitida (ABRIC, 1994).

Desse modo, ao representar, o sujeito realiza, de forma ativa, um processo de reconstrução do real por meio de práticas comunicativas que exercem um papel essencial no processo de construção e difusão de uma representação. Isso porque a comunicação permite uma troca de ideias entre os sujeitos a partir da interação deles com o grupo social em que estão inseridos e o surgimento de novas representações ou a propagação de representações já construídas no grupo (JODELET, 2001).

Nesse sentido, a comunicação possui papel central no processo de elaboração e difusão das representações, uma vez que situa o sujeito no contexto social, cultural e histórico, e permite

a produção de meios simbólicos para a construção da representação (JOVCHELOVITCH, 2008).

De acordo com Jodelet (2001), os sujeitos elaboram representações sociais pela necessidade de compreender e explicar a realidade, situar-se em grupos de pertença, orientar suas práticas e justificar suas condutas. Entendemos, então, que as representações contribuem nos processos de assimilação do conhecimento, na construção de identidades individuais e grupais, nas práticas (individuais e grupais), no comportamento intra e intergrupar, como também nas ações de resistência e de mudança social.

Considerada a especificidade das representações sociais e compreendidos os motivos pelos quais criamos representações, faz-se necessário compreender como as representações sociais são formadas e quais suas funções. É sobre isso que discorreremos no próximo tópico.

4.2 Objetivação e ancoragem: como são construídas as representações sociais

De acordo com Moscovici (1978), a representação social de um objeto é formada por meio da reelaboração e adaptação do conhecimento no contexto social do grupo de acordo com seus valores e conhecimentos prévios. As representações são geradas a partir de um duplo processo: objetivação e ancoragem. A objetivação tem a função de tornar familiar algo desconhecido por meio de um processo de transformação de um conceito abstrato em algo mais concreto e palpável, ligando sentidos a imagens ou núcleo figurativo. Nesse processo, certas informações sobre o objeto são privilegiadas em detrimento de outras, simplificando-as e dissociando-as do contexto original. Assim, a objetivação faz tornar-se real um esquema conceitual.

Segundo Jodelet (2001), o processo de objetivação divide-se em três fases: *construção seletiva*, quando o sujeito seleciona e retira dos objetos algumas informações atinentes a conhecimentos anteriores, valores culturais etc.; *esquematização estruturante*, fase na qual é construído um núcleo figurativo a partir da transformação do conceito; e a *naturalização*, momento em que os elementos do núcleo figurativo são identificados como elementos da realidade do objeto. As duas primeiras etapas revelam o papel da comunicação e do pertencimento social dos sujeitos na seleção dos elementos constitutivos da representação. A objetivação envolve, portanto, a concretização e a naturalização de uma representação social.

Já na ancoragem o objeto é inserido num sistema de pensamentos preexistentes, promovendo a constituição de uma rede de significações em torno dele. Para isso, são atribuídos ao objeto valores e práticas sociais já presentes na sociedade e, assim, o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado por meio delas (SANTOS, 2005). Esse mecanismo constitui

as bases sobre as quais as representações se constroem, uma vez que é a partir dele que são atribuídos significados ao objeto (por meio dos processos de classificação/categorização, nomeação e valoração) e ocorre seu enraizamento no sistema de pensamento e sua incorporação no social.

A categorização e nomeação permitem que os elementos do objeto, ao serem incorporados em um sistema de categorias familiares, deixem de ser estranhos e tornem-se familiares. Porém, nesse processo, não é abarcado todo o conhecimento sobre o objeto, e a classificação não ocorre de forma neutra, mas a partir de julgamentos de valor, diante dos valores sociais (JODELET, 2005a; ALMEIDA, 2005). Esse duplo processo de formação da representação social não acontece de forma estanque, ou seja, a ancoragem e a objetivação se dão de forma interdependente e simultânea.

De acordo com Moscovici (1978; 2012), cada representação possui três dimensões que correspondem à formação do *conteúdo* da representação e dizem respeito ao contexto social em que o indivíduo está inserido: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação*. A *informação* corresponde à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto social, variando de acordo com a quantidade e qualidade desse conhecimento; a *atitude* refere-se à orientação das condutas relacionadas ao objeto representado, a partir de julgamentos de valor; esses dois elementos (a atitude e a informação) se estruturam no *campo de representação*, que remete à ideia de imagem, de modelo social, ou seja, à organização dos elementos já estruturados na representação.

Na dinâmica de construção e engendramento social da representação há que se destacar também sua orientação prática e suas funções nas interações sociais. De acordo com Abric (1994), as RS desempenham as funções de manutenção da identidade, de saber, de orientação prática e de justificação. Essas funções foram categorizadas pelo autor em: (i) *função de saber*, ou seja, o indivíduo torna-se capaz de compreender e explicar a realidade, integrando um novo conhecimento a saberes prévios e, assim, construindo novos conhecimentos; (ii) *função identitária*, a qual permite a manutenção de uma identidade social, situando o lugar dos indivíduos em seus grupos de pertença; (iii) *função de orientação*, que prescreve comportamentos e práticas, orientando o indivíduo e definindo o que é aceitável dentro de seu grupo social; por fim, (iiii) *função justificadora*, a qual faculta aos sujeitos justificar suas condutas e suas tomadas de posição, além de explicar suas ações.

Podemos depreender, portanto, que as representações sociais são construídas com fins práticos, de elaboração da comunicação e dos comportamentos dos indivíduos, numa relação de interdependência (MOSCOVICI, 1978). Dessa forma, investigar as representações sociais de determinado grupo sobre determinado objeto implica a compreensão de como se dá o

processo de construção do pensamento social e das práticas comuns entre os membros desse grupo em relação ao objeto em questão.

Por esse motivo, Sá (1998) reitera que nem todo conhecimento social constitui-se como uma representação e que não há representação social para todo objeto social. O autor afirma que, para ser construída uma representação social, o objeto deve ter relevância cultural, ser polimorfo (assumir diferentes formas para cada contexto social) e estar inserido de forma consistente nas práticas (discursivas e de comportamento) do grupo (SÁ, 1998; SANTOS, 2005).

Dito isso, entendemos que, para o grupo de docentes do curso de Pedagogia, o próprio curso constitui-se como objeto de representações sociais e, assim, sobre ele são construídos discursos, práticas diversas e posicionamentos valorativos. Dessa forma, buscamos, no próximo tópico, situar o curso de Pedagogia enquanto objeto de representações sociais para o grupo pesquisado, como também contextualizar a abordagem da teoria que norteará nosso estudo.

4.3 O curso de Pedagogia como objeto de representações sociais

Como explicitado anteriormente, os sujeitos constroem representações sociais para se comunicarem e agirem. Assim, as investigações em representações sociais auxiliam na compreensão de como os objetos são imbricados consistentemente nas práticas grupais, buscando apreender como os grupos produzem conhecimento e práticas sociais sobre esses objetos. Dessa forma, para ser objeto de representação, este necessita ser tema de discussão entre os membros do grupo e gerar práticas discursivas e de comportamentos.

Nesse sentido, torna-se relevante situar o curso de Pedagogia enquanto um objeto socialmente relevante para o grupo composto pelos seus docentes. Com aspecto polimorfo, que é evidenciado quando consideramos sua trajetória histórica e os atuais embates ora postos a respeito do curso – já discutidos no capítulo anterior – que conferem a ele contornos distintos, o curso torna-se, assim, objeto de discussão no grupo de professores nele atuantes. Dessa forma, esses docentes constroem um sistema de significações em torno desse curso, interpretando-o a partir das relações sociais e do sentimento de pertença grupal, que agirão como guias de ação. Essas representações são construídas com base nas mais diferentes informações e julgamentos de valor adquiridos por diferentes fontes, mas também a partir de experiências pessoais e grupais.

Aqui evidenciamos que, embora um grupo social seja visto como um conjunto homogêneo de pessoas que compartilham determinados conhecimentos, práticas, visões de mundo, crenças, valores etc., essa homogeneidade se dá em nível macro, pois consideramos

que os sujeitos possuem a sua individualidade e a resguardam quando inseridos em grupo. Moscovici (1978) já indicava que não há apenas consensos e homogeneidade de pensamentos dentro do grupo, mesmo que construam e compartilhem de pensamentos, pontos de vista, valores e crenças. Abric (1994) complementa essa ideia, considerando que as representações sociais são marcadas por diferenças interindividuais e que a homogeneidade e estabilidade da representação não é definida pelo consenso de todos os sujeitos sobre o objeto, mas pela organização de seus elementos dentro da representação. Trata-se, então, muito mais de um sentido comum dado ao objeto, mas que resguarda as diferenças dos sujeitos. Essa característica assinala que o objeto em questão comporta não só consensos como também conflitos entre os membros do grupo em questão.

A esse respeito, Machado (2013) postula que é preciso ter clareza que as representações não se constituem como “coros coletivos”, uma vez que os grupos sociais, sobretudo nas sociedades modernas, são diversificados, possuindo tipos de informações, imagens e atitudes multirreferenciais. Essa autora diz ainda que é o caráter prático que confere representatividade aos objetos, não apenas por serem grupais e compartilhados dentro de um grupo.

O grupo de professores do curso de Pedagogia do Centro de Educação é formado por profissionais de diferentes áreas (pedagogos, sociólogos, filósofos, psicólogos etc.), licenciados ou bacharéis, com uma diversidade de experiências profissionais anteriores, ou não, à sua atuação no curso. Enquanto grupo social, esses docentes possuem em comum a pertença ao Centro de Educação da UFPE e a atuação no curso de Pedagogia, que transfere para eles uma identidade grupal e um sentimento de pertença a esse grupo. Mesmo constituindo-se enquanto um grupo de profissionais, que possui uma quantidade maior e de mais qualidade de informações sobre o objeto em questão, levamos em consideração, ainda, na construção da representação deles, suas especificidades de contexto local como de trajetória formativa.

Como as representações construídas pelos docentes guiam suas práticas, torna-se necessário apreender as representações sociais construídas pelos docentes que estão participando ativamente no processo de formação do pedagogo na formação inicial que acontece no curso de Pedagogia, pois as RS que eles possuem do curso, enquanto guias de ação e justificadoras de condutas, norteiam todo o funcionamento do curso, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a seleção das disciplinas e ementas da grade curricular até a própria prática docente.

Para isso, optamos, devido à natureza de nosso objeto, de nosso grupo investigado e dos objetivos da pesquisa, pela abordagem processual da Teoria das Representações Sociais. Uma vez inaugurada a TRS por Moscovici, os estudos e pesquisas em torno dela foram se ampliando e conferindo novas roupagens a essa teoria. Não se afastando da ideia original do autor, novas

correntes teóricas foram se desenvolvendo e enfocando, cada uma delas, determinados aspectos da corrente original, chamada de grande teoria. Situaremos, de forma breve, cada um dos desdobramentos da grande teoria e certificaremos nossa escolha teórica pela abordagem processual.

A *abordagem processual* ou dinâmica, difundida por Jodelet (1989), está vinculada à investigação do processo de formação e transformação das representações sociais, com ênfase no estudo dos processos de ancoragem e objetivação e nas três dimensões da RS: a informação, a atitude e o campo. A corrente liderada por Doise (1990), denominada de *societal*, vincula a teoria a uma perspectiva mais sociológica, buscando compreender o contexto e a reprodução da representação entre os grupos. Por sua vez, a abordagem *estrutural*, desenvolvida por Abric (1994), dá ênfase ao conteúdo das representações e à sua organização.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa e discorreremos sobre toda a trajetória percorrida, a escolha e utilização dos métodos de coleta de dados. Além disso, apresentaremos os participantes e o lócus da pesquisa, bem como os procedimentos de análise dos dados coletados.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa, descrita por Minayo (2010) como aquela que investiga os processos e fenômenos mais subjetivos dos aspectos sociais. Essa abordagem, também caracterizada pelo rigor científico e pela confiabilidade, não pretende criar modelos, generalizações ou leis gerais, mas estudar a complexidade dos fenômenos sociais. Nesse sentido, ela se justifica na pesquisa em representações sociais por permitir ao investigador captar esses aspectos mais relativos à subjetividade, como valores, sentimentos, atitudes, posturas. Dessa forma, possibilita uma compreensão mais profunda do objeto de pesquisa.

Neste capítulo, explicitamos os delineamentos metodológicos desta pesquisa, apresentando o caminho percorrido para coleta e análise dos dados, e justificando as escolhas pelos métodos utilizados.

A escolha dos métodos de coleta e análise dos dados deve levar em consideração os pressupostos teóricos e conceituais utilizados pelo pesquisador. Isso porque os procedimentos metodológicos precisam dar conta do objeto e objetivos do estudo, e derivar da base teórica conceitual (DUARTE, 2004). Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais, que embasa teoricamente esta pesquisa, viabiliza uma abordagem plurimetodológica que faculta a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, dependendo do objeto de investigação e do grupo a ser investigado.

Os principais métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa que recorre à Teoria das Representações Sociais podem ser divididos em dois grandes grupos: interrogativos e associativos. Nos interrogativos, destaca-se o uso da entrevista e do questionário. E, entre os associativos, evidencia-se o recurso ao teste de associação livre de palavras, que permite ao pesquisador identificar os elementos constituintes das representações (ABRIC, 1994).

Considerando os objetivos do presente estudo, vimos a necessidade de optar por uma perspectiva plurimetodológica, valendo-nos dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário, teste de associação livre de palavras e entrevista semiestruturada.

A seguir apresentaremos as etapas da pesquisa, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como a escolha do campo de investigação e dos participantes da pesquisa.

5.1 *Lócus da pesquisa*

A escolha pelo curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) aconteceu devido à nossa experiência enquanto estudante desse curso e por ter sido o local de nossa pesquisa de Mestrado, quando surgiram as inquietações que impulsionaram a presente pesquisa. Além disso, destacamos a tradição da UFPE enquanto Instituição de Ensino Superior no Estado.

É importante elucidar que o curso de Pedagogia da UFPE é oferecido tanto no Centro de Educação (situado no Campus Recife, Capital do Estado) quanto no Centro Acadêmico do Agreste (situado no município de Caruaru, no Agreste do Estado). A escolha pelo curso oferecido no Centro de Educação (Campus Recife) como campo empírico de nossa investigação aconteceu não só pelos motivos anteriormente citados, como também por sua tradição: configura-se como o curso de Pedagogia mais antigo do Estado e também como o que oferece mais vagas, sendo ainda o curso de maior entrada na UFPE (anualmente 250 alunos) e um dos mais bem classificados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)⁴.

Ao longo de seus 67 anos de existência, o curso de Pedagogia da UFPE vivenciou parte da trajetória histórica dos cursos de Pedagogia no Brasil, passando pelas reformulações instituídas pelas legislações que regem o curso, culminando com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, que embasaram a última reforma do curso em 2007. Convém destacar ainda que o curso vem passando por novas reformulações com base na instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciaturas (Resolução CNE/CP Nº 2/2015).

5.2 Participantes

Participaram da pesquisa 32 professores efetivos do Centro de Educação da UFPE que atuam no Curso de Pedagogia. Inicialmente, realizamos um levantamento junto aos quatro departamentos que compõem o CE, aos quais todos os docentes do curso são vinculados: o de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE), o de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE), o de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (DFSFE) e o de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE).

⁴ O curso de Pedagogia do CE foi um dos 12 cursos da instituição a obter nota 5 no ENADE de 2014.

Após a identificação do quadro docente do curso de Pedagogia, totalizando 78 professores⁵, estabelecemos o contato com eles via endereço eletrônico (*e-mail*). Todos foram convidados a participar da pesquisa, mas apenas 32 aceitaram nosso convite e passaram a constituir o grupo de participantes deste estudo. Mais adiante, no tópico referente à aplicação dos questionários, detalharemos como se deu o contato com os docentes.

Como um de nossos objetivos era caracterizar o perfil do docente que atua no curso de Pedagogia do CE/UFPE, consideramos que quanto maior a representatividade do grupo pesquisado, mais elementos teríamos para uma melhor caracterização. Além disso, levamos em conta o fato de que quanto maior o número de participantes da população, mais elementos teríamos disponíveis para a apreensão das representações compartilhadas naquele grupo. Dessa forma, não restringimos a participação dos docentes; pelo contrário, os únicos critérios elencados foram a condição de serem docentes efetivos e em exercício no curso de Pedagogia, pois fomos informados de que alguns docentes atuam apenas nos cursos de licenciaturas diversas.

5.3 Etapas, procedimentos e instrumentos metodológicos

O desenvolvimento da pesquisa envolveu três etapas de coleta de dados distintas, porém complementares, e cinco fases de análise dos resultados. A primeira etapa de coleta de dados constituiu-se em uma pesquisa documental realizada a partir dos seguintes documentos norteadores do curso de Pedagogia do CE/UFPE: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a Matriz Curricular do Curso. A segunda contou com a aplicação de um questionário semiaberto (Apêndice A) junto aos docentes do curso. Nessa etapa, os docentes responderam a questões referentes ao perfil socioprofissional e à técnica de associação livre de palavras, e a questões abertas relativas ao curso de Pedagogia. Por fim, a última etapa, contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com 4 docentes participantes da segunda etapa da pesquisa, escolhidos segundo os seguintes critérios: a necessidade de contar com um representante de cada departamento, de ouvir professores pedagogos e não pedagogos, e a disponibilidade deles quanto à participação da pesquisa após a etapa anterior.

O Quadro 3 apresenta a síntese do percurso desenvolvido na pesquisa.

⁵ Esse quantitativo total dos docentes foi disponibilizado pelos secretários de cada um dos departamentos, que nos repassaram uma lista dos professores vinculados a cada um dos departamentos.

Quadro 3 – Síntese do delineamento da pesquisa

Etapa	Fase	Objetivo	Procedimento		Sujeitos, materiais e/ou documentos
			Coleta	Análise	
1	1	Analisar a formação inicial oferecida no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE	Pesquisa documental	Análise documental	Documentos norteadores do curso: PPC e Matriz Curricular do Curso
2	2	Caracterizar os docentes do curso	Questionário socioprofissional	Análise frequencial	32 Professores efetivos
	3	Identificar o conteúdo geral das representações sociais elaboradas pelos docentes	Técnica de associação livre de palavras	Análise de conteúdo lexical	32 Professores efetivos
	4	Apreender as representações sociais do curso de Pedagogia no discurso dos professores que nele atuam	Questões abertas do questionário	Análise de conteúdo categorial	32 Professores efetivos
3	5		Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo lexical	4 Professores

Fonte: A autora.

5.3.1 Primeira etapa: análise documental

Nesta etapa, buscamos analisar a formação inicial oferecida no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE, a partir do estudo documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e de sua Matriz Curricular.

A análise de documentos pode oferecer ricas informações, viabilizando uma aproximação maior do investigador com o objeto na sua contextualização histórica e social. Segundo Cellard (2014), os documentos são fontes potenciais de informação e podem ser dos mais variados tipos. Em se tratando de textos escritos, podemos elencar cartas, documentos cartorais, resoluções, pareceres, memorandos, correspondências pessoais, avisos, agendas, diários, propostas, relatórios, atas, estudos, avaliações etc.

Ludke e André (1986) consideram a análise documental uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa, podendo ser usada como método único ou complementar a outros instrumentos, como na nossa pesquisa, que utilizou esse procedimento a fim de cercar, de maneira diversificada, nosso objeto de estudo.

A análise documental possibilita, portanto, um estudo em profundidade das informações contidas nos documentos, possuindo como vantagens o fato de ser uma fonte rica e estável de dados, a permanência ao longo do tempo, a flexibilidade para a coleta dos dados por conta de

seu baixo custo e a não exigência de disponibilidade dos sujeitos da pesquisa. A opção pela realização da pesquisa documental como primeira etapa de investigação decorreu do fato de ela nos possibilitar o primeiro contato analítico com o objeto de estudo.

Buscando a confiabilidade da análise, apoiamo-nos na sistematização proposta por Cellard (2014), que sugere como primeira etapa da análise documental a avaliação preliminar do documento, realizando-se o exame e a crítica sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Isso pode variar conforme as necessidades do pesquisador.

A primeira dimensão da pesquisa documental é a identificação e avaliação do contexto histórico e social em que o documento foi produzido e a que/quem foi destinado. Esse passo nos permite compreender as particularidades desse contexto, apreender os esquemas conceituais e, sobretudo, amenizar interpretações em função de valores atuais e/ou pessoais, parciais e errôneos. Em seguida, para uma boa interpretação do documento e credibilidade, torna-se necessário delinear a identidade dos seus autores, os interesses deles e os motivos da escrita. Além disso, a leitura das entrelinhas deve ser considerada para evitar interpretações grosseiras ou falsas (CELLARD, 2014).

A terceira dimensão se refere à autenticidade e confiabilidade do texto, pois o pesquisador deve assegurar-se da procedência do documento. Já a quarta dimensão diz respeito à natureza do documento, devido à necessidade de levar-se em conta o sentido e o contexto em que são empregados determinados termos e própria estrutura do texto. Por exemplo, documentos de natureza teológica, médica ou jurídica são estruturados de forma diferente, de acordo com o contexto particular de cada produção.

A quinta e última dimensão trata dos conceitos-chave e da lógica interna do texto, sendo necessário o entendimento do sentido dos termos empregados no documento, pois eles podem sofrer variação de significação ao longo da história e, também, em decorrência da natureza do documento e interpretação e conhecimento do leitor.

Após realização das orientações sistematizadas pelo autor, partimos para a análise propriamente dita, procedendo à interpretação dos documentos e ao tratamento dos conteúdos provenientes dos dados documentais.

As etapas constitutivas da análise dos respectivos documentos foram as seguintes: a) busca e seleção dos documentos via sítio oficial do Centro de Educação (<https://www.ufpe.br/ce>); b) leitura dos documentos, orientada pelos seguintes descritores: objetivos do curso, perfil formativo, perfil profissional do pedagogo, estrutura curricular; e c) análise dos dados e construção das categorias empíricas.

A identificação dos documentos produzidos pelos docentes foi feita na página eletrônica do CE/UFPE, onde estão disponibilizadas diversas informações sobre o centro, o curso de Pedagogia, seus docentes, departamentos etc. Nessa página, estão disponibilizados documentos essenciais, tais como: atos legais de autorização de funcionamento do curso (Decreto nº 28.092, de 08 de maio de 1950) e de renovação de reconhecimento (Renovação de Reconhecimento do Curso: Portaria nº 286 de 21/12/2012); atas de reuniões do colegiado, manual acadêmico do curso (2010), projeto pedagógico, matriz curricular etc.

Após a leitura flutuante dos documentos produzidos pelos docentes, foram selecionados o projeto pedagógico do curso e a matriz curricular para a análise documental. Esses documentos foram escolhidos por expressarem uma produção coletiva dos docentes que compõem o quadro de professores do curso. Dessa forma, além de nortear o funcionamento do curso, também expressam as concepções desse grupo. A pesquisa documental debruça-se, justamente, sobre documentos produzidos pelo indivíduo em diferentes situações e contextos, pois eles revelam o modo de ser, viver e compreender do grupo que o produziu.

Entretanto, embora tenhamos realizado uma análise do PPC e da matriz curricular do curso, nossa investigação não enveredou pela análise do Currículo do curso, pois o objetivo da pesquisa foi o de analisá-los enquanto documentos que sistematizam uma proposta de formação para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e revelam as representações sociais dos professores.

Neste estudo, a análise da proposta de formação oferecida no curso de Pedagogia, a partir das informações dispostas no PPC e na Matriz Curricular do Curso, além de fazer parte de nossa pesquisa, também embasou a elaboração das questões do questionário aplicado posteriormente com os docentes.

5.3.2 A aplicação dos questionários e técnica de associação livre de palavras

A segunda etapa da coleta foi a aplicação de questionário misto (Apêndice A), que continha questões de identificação (questionário socioprofissional), o Teste de Associação Livre de Palavras e as questões abertas a respeito do curso de Pedagogia.

A opção por esse instrumento se deve ao fato de ele nos assegurar maior alcance dos sujeitos da pesquisa (GIL, 1999). Nossa experiência na pesquisa de mestrado, que buscou apreender as representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia, também possibilitou a escolha pela utilização do questionário como o instrumento de coleta de dados (MANDÚ, 2013). A aplicação do questionário com os estudantes nos permitiu um vasto *corpus* para análise e compreensão de suas representações sociais,

apresentando-se como um rico instrumento interrogativo para a apreensão das representações dos sujeitos.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, conforme Gil, as perguntas podem ter conteúdo sobre atitudes, sentimentos, comportamentos, padrões de ação etc. Barcelos (2001, p. 71) sustenta que “os questionários têm sido largamente utilizados na investigação das crenças e oferecem várias vantagens, sendo menos ameaçadores que observações, e são úteis se o pesquisador tem recursos limitados e pouco tempo”. Por sua vez, Oliveira (2005) destaca o uso do questionário como técnica interrogativa que possibilita acesso ao conteúdo e aos processos da representação social.

Além dessas vantagens, vemos o questionário como um rico instrumento na pesquisa em educação e representações sociais. Assim, queremos realçar o valor desse recurso que, muitas vezes, é utilizado de forma secundária nas investigações, sendo preterido em relação a outros instrumentos interrogativos, como a entrevista.

Embora seja comum que, nas pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado na área de educação, o uso do questionário se dê de forma secundária, como instrumento para coleta de dados sociodemográficos ou com questões prioritariamente fechadas, que permitem a resposta dos participantes dentro de opções previamente definidas pelo pesquisador, encontramos outras investigações que se utilizam exclusivamente desse método para a coleta dos dados ou que o tenham como instrumento principal, como na presente pesquisa. Nessa perspectiva, Limonta (2009), em trabalho doutoral, fez uso do questionário misto – composto de questões fechadas, semiabertas e abertas – em pesquisa com professores e alunos do curso de Pedagogia. Santos (2010), Pryjma (2011) e Santos (2014) também recorreram ao questionário como instrumento principal de coleta de dados em pesquisas de mestrado que adotaram a Teoria das Representações Sociais com referencial.

Nesta pesquisa, o questionário foi organizado em três blocos: o primeiro continha perguntas fechadas e abertas sobre o perfil socioprofissional dos professores (gênero, idade, departamento, área de formação, tempo de atuação, escolha pela docência no curso de Pedagogia, disciplinas que leciona); o segundo foi composto pela técnica de associação livre de palavras com a expressão indutora “Curso de Pedagogia”; e o terceiro trazia questões abertas sobre o curso de Pedagogia.

O outro recurso de coleta de dados deste estudo foi, conforme já registramos, a técnica de associação livre de palavras. Apesar de essa técnica ter sido executada junto ao questionário,

por conta da facilidade de aplicação, a análise dos dados coletados a partir dela se deu em um segundo momento.

Como sabemos, essa é uma técnica amplamente utilizada nas pesquisas em psicologia, sobretudo na área de representações sociais, pois viabiliza um acesso mais rápido e fácil aos elementos constituintes do universo semântico do objeto de investigação. Isso porque, mediante um estímulo indutor, os sujeitos são solicitados a expressar palavras ou expressões que lhes tenham vindo instantaneamente à memória, o que imprime ao método um caráter mais espontâneo, facilitando o acesso aos elementos constituintes de uma representação social (ABRIC, 2000).

Isso decorre do fato de tratar-se de um instrumento projetivo de coleta de dados, que atua sobre a estrutura psicológica do sujeito (suas construções mentais) e oportuniza a identificação de elementos que fazem parte do campo semântico da representação. A partir de uma rede associativa dos conteúdos evocados pela pessoa por meio dos estímulos indutores, é possível realçar conteúdos encobertos, salientes e não filtrados pela censura (NÓBREGA; COUTINHO, 2003). Temos, assim, uma técnica que consegue captar as informações por meio de uma resposta associativa, permitindo ao sujeito a livre expressão e, devido a isso, o acesso aos elementos constitutivos do universo semântico acerca do objeto em questão torna-se mais rápido e fácil, propiciando a revelação de opiniões, pensamentos e atitudes dos sujeitos sobre esse objeto.

Essa técnica funciona, então, como meio de acesso ao campo das representações, pois facilita o acesso direto aos conteúdos mais significativos da representação, sem passar necessariamente pela consciência ou por mecanismos de aprovação social. Por esse motivo ela tem sido cada vez mais utilizada – aliada a outros métodos – nas pesquisas em representações sociais (SÁ, 1996; SCHULZE, 1996).

Na presente investigação, utilizamos como estímulo indutor a expressão “*Curso de Pedagogia*”, e os professores foram motivados a escrever as cinco primeiras palavras ou expressões que lhes viessem à mente ao lê-la. Em seguida, solicitamos aos docentes que escolhessem, dentre as palavras elencadas, as duas por eles consideradas mais importantes quando pensavam no “Curso de Pedagogia” e justificassem essa escolha.

Para análise dos dados da técnica de associação livre de palavras, adotamos a modalidade de análise lexical (BARDIN, 2009) e a categorização das palavras com base nos campos semânticos delas e das expressões evocadas pelos professores. Segundo Hoffmans-Gosset (2000), o campo semântico é o conjunto dos significados, sentidos, valores e empregos de uma palavra. Assim, ele reúne o conjunto das palavras com conteúdo representacional semelhante.

Em nossa análise, levamos em consideração, ainda, a frequência das palavras evocadas, pois isso propicia a avaliação do grau de compartilhamento das evocações no grupo pesquisado: quanto mais frequente uma palavra, mais compartilhada a mesma será. Também realizamos a análise de conteúdo das justificativas dadas pelos docentes às palavras escolhidas.

Ordenamos as questões partindo de temas mais gerais para os mais específicos, a fim de minimizar a influência das respostas anteriores, conforme sugerem Marchesan e Ramos (2012). Disso decorreu o cuidado de colocarmos primeiramente a associação livre de palavras antes das questões abertas. Isso porque, por se tratar de um método associativo, seria mais rápido o acesso aos elementos referentes ao estímulo indutor, sem que o participante precisasse, de imediato, proceder a maiores elaborações acerca do objeto. Diante disso, julgamos que, caso a associação livre de palavras viesse ao final do questionário, poderia sofrer influências das construções discursivas elaboradas pelos docentes nas questões abertas desse instrumento.

Essas questões, as abertas, são aquelas que dão ao participante a liberdade de respostas tanto na quantidade quanto na utilização de suas próprias palavras. A vantagem dessas questões deve-se ao fato de não haver influência de respostas preestabelecidas pelo pesquisador (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Ressaltamos, porém, que o perfil dos participantes de nossa pesquisa facilitou o sucesso na utilização do questionário nesse formato, visto que eles produziram respostas com elevada quantidade de informações.

Nesse último bloco, havia quatro perguntas referentes às concepções do docente sobre o curso de Pedagogia, o curso de Pedagogia do CE/UFPE e sua prática. Para a elaboração das questões abertas, levamos em conta não só os objetivos da nossa pesquisa como também os resultados da análise documental, que nos aproximou do contexto do curso e do grupo pesquisado. Para Ludwig (2009), as questões abertas são relativamente fáceis de elaborar, porém exigem muito tempo e esforço na análise das respostas, o qual se assemelha ao empreendido no tratamento dado às respostas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas.

A aplicação dos questionários se deu a partir de envio deles, por meio de correio eletrônico (e-mail), aos docentes do curso, identificados previamente com a ajuda dos departamentos a que os mesmos são vinculados.

Para o acesso aos endereços eletrônicos dos docentes, fez-se a apresentação da doutoranda e da pesquisa que estava sendo realizada e a solicitação dessa informação junto à secretaria dos departamentos. Esse primeiro contato aconteceu em dezembro de 2014 e apenas o DAEPE e o DFSFE disponibilizaram de imediato a informação solicitada, visto que os secretários dos outros dois departamentos não estavam presentes. Em janeiro de 2015, mediante novo contato com o DPOE e DMTE, obtivemos os endereços eletrônicos de seus professores.

Inicialmente, planejamos a aplicação do questionário de forma presencial, o que foi dificultado pela necessidade de afastamento da pesquisadora por motivo de licença maternidade e, posteriormente, pela dificuldade de encontrar os professores em suas salas e de conciliar os horários disponíveis desses docentes. Por entendermos que as demandas dos professores são inúmeras – não só de ensino como também de atividades administrativas, de pesquisa, orientação e extensão –, optamos por realizar a aplicação dos questionários via *e-mail*.

O e-mail de contato com os participantes, para convidá-los a participar da pesquisa, continha as seguintes informações: apresentação da pesquisa, da pesquisadora e da orientadora; o vínculo institucional da pesquisa (investigação em nível de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação); os objetivos e etapas do estudo, seguido de um *link* que redirecionava o participante a uma página da internet a qual continha o questionário (ver Apêndice A). Markoni e Lakatos (2003) alertam para a necessidade de enviar-se, junto com o questionário, uma nota ou carta, explicando a natureza da pesquisa e a importância dela – uma providência essencial para despertar o interesse do participante a fim de que ele responda e devolva o questionário.

Sobre o uso da tecnologia para o auxílio às pesquisas sociais, consideramos que ela tem oferecido um grande suporte aos pesquisadores no sentido de facilitar a coleta das informações. Noveli (2010) defende o recurso às tecnologias da informação em pesquisas etnográficas, assim como outros autores vêm colaborando para a possibilidade da utilização dos recursos da internet para coleta de dados em pesquisas qualitativas (GONÇALVES, 2008; COSTA; DIAS; LUCCIO, 2009). No âmbito do PPGE-UFPE, destacamos que Soares (2017) desenvolveu uma pesquisa em nível de doutorado, utilizando-se, na maior parte da investigação, de ambientes virtuais *on-line* e obteve sucesso.

De posse dos endereços e tendo solicitado a participação na pesquisa, enviamos *e-mails* (com os questionários) para um total de 78 professores. A primeira etapa dos envios se deu em novembro de 2015. Obtivemos as primeiras respostas já nos dois dias seguintes ao envio do *e-mail* e, posteriormente, houve um decréscimo do retorno dos docentes. Assim, uma semana após o primeiro contato, reenviamos o *e-mail* tendo o cuidado de retirar da lista de envios os endereços dos professores dos quais já tínhamos obtido a resposta. Mais uma vez, o retorno dos participantes da pesquisa foi no mesmo dia do recebimento do *e-mail* ou no dia seguinte. Nesse período, alguns professores responderam ao nosso contato, informando que deixariam para responder mais adiante devido ao elevado número de demandas daquele período letivo (final de semestre).

O que pudemos perceber, nesse primeiro momento, foi algo já constatado pelos autores que discutem metodologia da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) alertam para o fato de que,

em média, apenas 25% dos questionários entregues são respondidos e devolvidos, e, no nosso caso, por se tratar de um questionário enviado por meio eletrônico, a taxa de retorno pode ser ainda mais afetada. Gonçalves (2008) chama a atenção para a possibilidade de uma baixa taxa de retorno e de uma elevada probabilidade de os *e-mails* serem recebidos como lixo eletrônico, afetando o percentual das respostas obtidas. Conforme o referido autor, outra constatação tem sido a de que o maior número de retornos acontece logo após o recebimento do *e-mail*, pois possivelmente os docentes deixam para acessar em outro momento aquela mensagem, ou deixam para respondê-la depois e, por conta do tempo, acabam esquecendo de fazê-lo.

Tendo em vista essas dificuldades, passamos a informar os docentes presencialmente sobre a pesquisa e o envio dos *e-mails* para seus correios eletrônicos, interpelando-os em suas salas e departamentos. Também solicitamos aos departamentos que informassem nas reuniões do Pleno sobre o desenvolvimento da pesquisa, bem como solicitamos via telefone a participação dos docentes. Assim, dos 78 professores convidados a participarem da pesquisa, obtivemos um retorno de 32 docentes, o que constitui aproximadamente 41% do universo.

Sobre as respostas a questões do instrumento ora apresentado, avaliamos de forma positiva o retorno que tivemos de sua aplicação. Os docentes responderam todas as questões de forma bastante satisfatória.

Nas análises do primeiro bloco de questões, utilizamos métodos estatísticos de cálculo de frequência e confeccionamos gráficos e tabelas que auxiliaram na interpretação dos dados – estes, categorizados e tratados com o auxílio do *software Excel*.

Já as questões abertas do questionário foram analisadas consoante a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Essa técnica permite a construção de uma rede de significados emergentes das falas dos sujeitos, partindo de procedimentos sistemáticos de tratamento dos dados, que incluem leitura, interpretação e descrição das mensagens, com o objetivo de realizar inferências e compreender os significados presentes nos discursos dos sujeitos (BARDIN, 2009).

Os dados analisados foram agrupados em categorias, que emergiram da análise realizada à luz do referencial teórico. Para Bardin (2009), a categorização consiste na classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por agrupamento de elementos que guardem semelhanças e caracteres comuns entre si. Tentamos apreender nas respostas dos sujeitos ao questionário as representações sociais do curso de Pedagogia elaboradas pelos docentes, buscando identificar os elementos da representação e seus processos (ancoragem e objetivação), bem como identificar os sentidos atribuídos pelos docentes à formação oferecida no curso de Pedagogia do Centro de Educação.

5.3.3 As entrevistas semiestruturadas

A terceira e última etapa aconteceu em janeiro de 2017 e constituiu-se da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes participantes da segunda etapa da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas após a análise dos dados oriundos da pesquisa documental e dos questionários, e teve como principal função, além de oferecer mais subsídios para a compreensão das representações sociais dos docentes, validar os resultados encontrados no questionário e legitimar o uso desse instrumento de pesquisa, além de permitir a triangulação das análises e cercar o objeto de pesquisa.

Não foi nosso objetivo desconsiderar a utilização da entrevista como método essencial na pesquisa qualitativa, mas se tratou de opções metodológicas decorrentes do entendimento de que o questionário se apresenta como uma rica possibilidade na pesquisa educacional, já destacado anteriormente, como também de possibilidades operacionais concretas de tempo para aplicação desse instrumento.

No total, responderam às entrevistas (Apêndice B) quatro docentes, sendo um de cada departamento. A escolha por esses professores aconteceu segundo critérios de vinculação aos 4 departamentos, disponibilidade dos mesmos, assegurar a representatividade de docentes pedagogos e não pedagogos, e que tivessem atitudes mais favoráveis ou mais desfavoráveis em relação ao curso, buscando assegurar a representatividade do grupo.

As entrevistas tiveram um roteiro para guiá-las, foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas e analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin.

A análise das entrevistas nos auxiliou a decidir pela continuidade ou pelo encerramento da investigação, pois os resultados obtidos haviam dado subsídios para que pudéssemos relacionar as falas advindas das entrevistas aos dados coletados por meio do questionário e, assim, chegarmos à compreensão de que havíamos conseguido dar conta dos objetivos propostos. Não significa que a discussão a respeito do curso de Pedagogia, das concepções dos docentes e da formação oferecida fora esgotada; queremos dizer apenas que dentro dos objetivos propostos por nossa pesquisa, as informações coletadas e analisadas foram suficientes aos nossos propósitos. No próximo capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados da pesquisa.

6. RESULTADOS

6.1 A formação inicial e o perfil do curso de Pedagogia da UFPE: as concepções presentes no PPC e na matriz curricular do curso

O presente tópico objetiva apresentar a análise dos documentos norteadores do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE (CE/UFPE) – o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a Matriz Curricular do Curso –, a fim de analisar a formação inicial oferecida no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE. Nesse sentido, optamos pela pesquisa documental, baseada na proposta sistematizada por Cellard (2014) e na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009).

A formulação de um PPC representa um resultado ideal de um projeto de formação cujo produto efetivo e real não se configura com a finalização do documento, mas está na tentativa de articular uma concepção de formação a uma matriz curricular que se materializa em uma realidade em contínua transformação. Assim, o PPC e a matriz curricular são diretrizes que expressam um projeto de curso e de formação.

O *projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE* foi elaborado no ano de 2007, por uma comissão (*Comissão de Reforma Curricular*) formada pelos professores do curso, com representação dos 4 departamentos, e por representantes dos estudantes. Essa representatividade tinha como objetivo democratizar o debate sobre o funcionamento do curso, avaliar a reforma parcial dele, que havia ocorrido em 2001, propor-lhe um novo projeto pedagógico e a reformulação curricular.

A Comissão de Reforma foi instituída logo após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), e baseou-se na proposta instituída pelas DCNs para reformulação do curso.

Com a homologação das DCNs, surgiu um desafio às instituições formadoras de pedagogos para adequarem seus cursos às normas vigentes. As indicações são claras, mas abrangentes, caracterizadas por critérios abertos, que tornam possível a manutenção das especificidades locais, produto da trajetória de cada curso na configuração curricular.

Assim, a reformulação do curso aconteceu num contexto de novas definições e exigências postas para o Curso de Pedagogia, com a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso. Dessa forma, após uma série de reuniões, debates, simpósios, palestras e discussões, o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi consolidado em outubro de 2007, delimitando os pressupostos da formação do Pedagogo do CE/UFPE e explicitando os objetivos

do curso, os princípios da formação ofertada, os campos de atuação, o perfil do profissional a ser formado, bem como a forma de integralização curricular do Curso. Nesse sentido, também foi elaborada a nova matriz curricular do curso, com a sistematização da configuração das disciplinas oferecidas ao longo da formação, constando informações sobre períodos, carga horária, ementa etc. O perfil curricular implantado a partir de 2007 foi denominado de 1322, sendo o que se encontra atualmente em andamento no centro e o que foi objeto da presente pesquisa. Ressaltamos, ainda, que o perfil em pauta está em processo de reformulação.

O PPC deixa claro que

A expectativa com a reformulação integral do currículo é a de poder interferir cada vez mais nas dicotomias ainda presentes nas práticas de formação dos profissionais da educação – na perspectiva da articulação dos conhecimentos entre si com os sujeitos nas suas diversas práticas cotidianas que visem a uma inserção/compreensão/intervenção institucional e, em particular, dos alunos no/e acerca do trabalho pedagógico mais amplo, escolar e docente. Mais ainda, a intenção, após a aprovação do novo Projeto Pedagógico do Curso, é a de continuar os debates constituindo uma Comissão de Avaliação Permanente da Reforma Curricular com a finalidade de avançar naqueles pontos que ainda não puderam ser incorporados na atual proposta e realizar os estudos necessários para que durante o processo de implementação sejam efetivamente realizadas as mudanças que se pretende na direção de um reordenamento curricular mais amplo como este que ora estamos apresentando (UFPE, 2007, p. 9).

As dicotomias que envolvem a formação do pedagogo são reflexo das mudanças pelas quais o Curso de Pedagogia tem passado nos últimos anos, um processo intenso de reestruturação, no qual têm se definido perfis que expressam determinados modelos de formação os quais visam atender as necessidades sociais, políticas e econômicas de cada época. As dicotomias que marcaram sobremaneira o curso foram o embate entre a formação do especialista e a do professor, que implicou a fragmentação do curso e da prática desses profissionais. Na tentativa de superação dessa fragmentação, as atuais DCNs visam a uma formação no curso de Pedagogia que articule essas duas funções do pedagogo.

O PPC apresenta uma breve identificação do curso, com informações sobre modalidade, turnos de funcionamento, carga horária, créditos, organização departamental, apresentação das bases legais. Em seguida, é estruturado nas seguintes partes articuladas entre si: apresentação do curso e diagnóstico do perfil vigente à época da reformulação, justificativa da elaboração da reforma curricular, concepção do curso e pressupostos da formação do pedagogo, objetivos do curso de Pedagogia e caracterização do perfil do profissional a ser formado, estrutura curricular do curso, bibliografia e matriz curricular. Na matriz curricular, foi disponibilizado um quadro com a estrutura curricular do curso que dispõe as informações dos componentes curriculares

obrigatórios por período, com respectiva carga horária, quantidade de créditos, equivalências com disciplinas do perfil anterior, se tem pré- ou correquisitos e, ao final, os componentes eletivos. Porém não há informações das ementas desses componentes, motivo pelo qual precisamos recorrer também à matriz curricular do curso para conhecê-las.

No que diz respeito ao **objetivo do curso**, o PPC afirma que este visa

[...] formar o profissional de pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (UFPE, 2007, p. 12).

A proposta evidencia uma concepção de curso de Pedagogia pautado na formação para atuação na prática educativa em sua totalidade e assume o curso como *lócus* de formação inicial do pedagogo que poderá atuar no ensino, gestão, produção e difusão do conhecimento, tendo a docência como base de formação e identidade profissional. Essa proposta se aproxima dos princípios básicos das discussões realizadas pelas entidades no movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores no país e defendida pela ANFOPE (2004) nos últimos anos, e foram concatenadas e materializadas nas próprias DCNs do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b).

A **concepção de Pedagogia** que embasa o projeto de formação do curso é demarcada ao longo da exposição das finalidades, objetivos e concepções do mesmo. Recorre-se à concepção de Pedagogia para justificar o compromisso com o projeto de formação defendido no PPC. Tanto que o documento exprime seu entendimento de Pedagogia como ciência educacional que trata da prática educativa em suas mais diversas formas, apoiando-se teoricamente em autores como Breszinski (1996), Pimenta (2001), Libâneo (2006), entre outros, que defendem a Pedagogia como teoria e prática social da educação, do ensino, da formação humana, nas mais diversas instâncias sociais. Identificamos, então, que a Pedagogia, é entendida como teoria da educação e uma ciência com objetivos práticos.

A abrangência da Pedagogia é considerada quando se explicita o **perfil profissional** que o curso propõe formar:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência – com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental – como base obrigatória de sua formação (UFPE, 2007, p. 16).

Nesse sentido, o PPC reafirma a tese defendida pela ANFOPE de que a docência se constitui a base da formação do pedagogo, mas considera que a atuação desse profissional não se encerra na docência. Dada à amplitude desses pressupostos, o corpo docente do curso opta como finalidade primeira pela formação do professor, articulada a uma formação para a atuação na totalidade do fenômeno educativo, conforme preceituam as próprias DCNs do curso.

O Quadro 4 apresenta a síntese do **perfil profissional do curso de Pedagogia** do CE/UFPE, com a sistematização das informações contidas no PPC sobre a formação geral pretendida no curso, e as formações específicas subjacentes à geral.

Quadro 4 – Perfil profissional do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)

Formação Geral		
Formar o profissional de pedagogia para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional		
Formação Específica		
Formar profissionais para atuar em processos escolares e não escolares de formação humana (incluindo nas dimensões de organização e gestão do trabalho pedagógico).	Formar profissionais para desempenhar as tarefas de planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas na área da educação.	Formar profissionais para produzir e divulgar o conhecimento na área da educação.

Fonte: Construção própria a partir de UFPE (2007)

Fica explícito, na proposta curricular do curso, o perfil do profissional pretendido, o que baseia a definição dos eixos e princípios formativos que nortearão a formação oferecida no curso, assim como uma grade curricular com disciplinas que deem conta dessa formação. Nesse sentido, podemos considerar que o pedagogo formado no CE será um profissional apto a atuar em processos educativos escolares e não escolares de formação humana, podendo desempenhar atividades de ensino, planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas educacionais, como também será capaz de produzir e difundir conhecimento na área de educação.

Nesse âmbito, o **campo de atuação do pedagogo**, para o PPC, é amplo e diversificado, envolvendo as áreas de “educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, educação inclusiva, educação de jovens e adultos, bem como [...] outras modalidades de ensino” (UFPE, 2007, p. 11). São citadas ainda, como campo de atuação do pedagogo, a “gestão e coordenação pedagógica na escola básica” e as “áreas emergentes do campo educacional (formação permanente, educação à distância, educação nos movimentos sociais etc.).

Embora reconheça os diversos ambientes e práticas que compõem o campo de atuação do pedagogo, o PPC afirma que a formação ofertada “busca resgatar a especificidade desse curso como licenciatura, sem perder de vista a pluralidade de seus aportes teóricos” (UFPE, 2007, p. 11). Percebe-se, então, nesta proposta uma opção por um perfil de curso de Pedagogia pautado na formação para a docência escolar, mas que busca contemplar a formação para atuação em outros ambientes, realizando outras práticas educativas que não a docência.

Para isso, o PPC legitima a docência como base formativa e identitária do pedagogo, ressaltando essa prática como uma das atividades a serem desenvolvidas pelo pedagogo no interior da escola. Para essa prática, conforme o Documento, é necessário o domínio tanto dos aportes teóricos e epistemológicos, das questões e condições sociais, históricas, culturais e existenciais, quanto dos conhecimentos específicos. Essa formação, cuja base é a docência, promove não só a materialização das orientações normativas para o curso (DCNs) como também a superação da fragmentação da formação do curso, formando, num único profissional, o professor e o pedagogo, denominado no PPC de “pedagogo-professor”. Dessa forma, podemos dizer que o curso assume a concepção de docência ampliada, a qual articula uma diversidade de práticas educativas, conforme é possível ver no seguinte fragmento do Documento:

[...] destaca-se a perspectiva da reciprocidade entre esses princípios no processo da formação do perfil do pedagogo-professor, envolvendo diferentes atuações profissionais, na perspectiva de novos projetos/experiências de intervenção pedagógica, em consonância com os princípios da diversidade e flexibilidade curricular (UFPE, 2007, p. 15).

O conceito de docência ampliada é defendido não apenas pelas DCNs do curso de Pedagogia como pela ANFOPE. Ambas entendem a docência como *ação educativa*, que pode ser realizada por meio de diversas práticas (formais ou não formais), em variados ambientes (escolares e não escolares), e envolver múltiplas relações formativas, transcendendo, assim, o ato de ensinar. A opção por essa concepção de docência parte do princípio de que o pedagogo, atuando enquanto docente, ou não, não apenas deve prescindir do conhecimento e da prática da docência, como precisa ter uma sólida formação teórica dos conhecimentos educacionais e a compreensão dos fatores políticos e sociais que incidem sobre a educação.

É nessa direção que o PPC caminha, na medida em que afirma a necessidade de não se desprezar o estudo da pluralidade dos aportes teóricos na formação do pedagogo. Para garantir uma formação que dê conta de toda essa complexidade, foram selecionados como **princípios da formação profissional** do curso uma *sólida formação teórica*, a *unidade entre teoria e prática* e a *formação humana*.

No que diz respeito à **sólida formação teórica**, o PPC aponta um projeto de formação alicerçada nas contribuições teóricas das diferentes ciências e dos campos de saberes que perpassam o campo da pedagogia. Assim, garante uma base teórico-epistemológica à prática educativa e concilia-a com a formação político-social, necessária para que o futuro pedagogo seja capaz de compreender e intervir na realidade social que o cerca. Para isso, o PPC direciona um currículo articulador e interdisciplinar, contrário à visão fragmentada e parcelada de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento.

A **unidade entre teoria e prática** está articulada à concepção de Pedagogia enquanto campo teórico-investigativo e à ideia de considerar-se a pesquisa e a prática como um dos eixos formadores para o curso. Consta, nesse princípio, a preocupação com uma formação voltada à superação da dicotomia e desarticulação entre teoria e prática na formação do pedagogo, buscando formar um profissional capaz de compreender e contribuir eficazmente para a melhoria das condições nas quais se desenvolve a educação brasileira. Assim, o propósito do curso é formar o pedagogo como um teórico e prático da educação, entendendo que teoria e prática não se encontram subordinadas uma à outra, mas articuladas.

Saviani (2007) afirma a necessidade de haver uma aglutinação dessas duas dimensões na formação do pedagogo, uma vez que este deve ser capaz de teorizar sobre o fenômeno educativo, analisá-lo e agir sobre ele. Assim, uma formação que prioriza só a teoria ou apenas a prática não daria conta da complexidade da ação docente. Para esse autor, a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que a fundamenta.

Nessa direção, o PPC afirma que a prática permeia todo o currículo do curso, materializando-se no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica e Trabalho de Conclusão de Curso. Esses componentes garantem a formação prática por meio de uma construção orientada pela pesquisa.

A Prática, como componente curricular mais diversificado da formação do profissional da educação, é considerada enquanto uma prática educativa, historicamente situada num dado contexto social, compreendida e realizada através de processos de investigação, interpretação, explicação e intervenção pedagógica, na observância de suas singularidades e dos sujeitos que nela atuam – quer seja em espaços educativos escolares ou não escolares (UFPE, 2007, p. 15 – grifo do documento).

O componente “Pesquisa e Prática Pedagógica” constitui-se como eixo estruturador da formação profissional do pedagogo oferecida no CE, uma vez que o foco da formação é o trabalho pedagógico e, nele, o trabalho docente. Assim, a pesquisa e a prática pedagógica são concebidas tanto como um componente curricular quanto como uma prática formadora que perpassa a profissionalização do docente.

Tal componente curricular busca uma aproximação dos saberes da formação e os saberes da prática, que serão promovidos a partir da imersão do estudante nas escolas-campo de investigação, buscando-se uma formação mais ampla e completa, que articule o campo do exercício do pedagogo à pesquisa educacional. Isso porque se concebe esse sujeito como um profissional que precisa de uma formação mais global, articulada com a realidade, incentivadora da reflexão e do senso crítico, e entende-se esse componente curricular como um eixo estruturador da formação docente e como uma prática formadora (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2000).

Os autores compreendem que a prática também possui uma função de formação, pois oferece ao professor a oportunidade de reflexão nela e sobre ela, e a partir disso, ele estará construindo seus saberes da prática. Dessa maneira, a unidade entre a teoria e prática na formação do pedagogo contribui para a *práxis* docente, entendida como o processo de reflexão sobre a ação.

Esse componente curricular também favorece a prática da *pesquisa*, um dos eixos formadores do curso de Pedagogia, pois a pesquisa no campo educacional, por constituir-se um princípio científico e instrumento de busca e produção de conhecimento, promove uma formação voltada para a construção de um sujeito crítico/reflexivo, capaz de não somente compreender e atuar na realidade educacional como também entender os processos e métodos de pesquisa com base nas teorias da educação e nos seus aportes. Ressaltamos que a produção e difusão do conhecimento (inseridas na atividade de pesquisa) são atividades docentes atribuídas ao Pedagogo pelas DCNs e materializadas no curso de Pedagogia por meio do componente curricular em pauta.

O princípio da **formação humana** assenta-se na concepção de uma formação que busca contemplar um projeto de formação de caráter humanizador, crítico e reflexivo. Isso porque a formação oferecida vai além do caráter técnico ou metodológico, estimulando, também, a capacidade de compreensão do contexto social, histórico, político e econômico em que o estudante está inserido, tornando-o capaz de refletir sobre sua intervenção na sociedade, enquanto um profissional da educação que, acima de tudo, trabalha com a formação plena do ser humano. Esse caráter humanizador do curso decorre justamente do entendimento de educação para a formação humana plena, para a conscientização, para a liberdade, indo além dos conteúdos escolares.

Em nossa investigação com estudantes concluintes do curso de Pedagogia (MANDÚ, 2013), os alunos reconheciam em sua formação esse caráter do curso, na medida em que afirmavam tratar-se de um curso **reflexivo** e **humanizador**, voltado, acima de tudo, para a

formação humana. Essa percepção nos remete a Libâneo (2010) e Pimenta (2011), para quem a formação humana é o objetivo da prática do pedagogo.

Ao analisarmos o PPC do curso de Pedagogia do CE, foi-nos possível identificar os pressupostos teórico-epistemológicos e didático-metodológicos que o embasam. Ao explicitar a concepção de Pedagogia, de formação, de docência, de teoria e prática do trabalho pedagógico, esse Documento vai delineando as grandes áreas nas quais se vislumbram os componentes curriculares e os conteúdos constituintes da matriz curricular. Defendendo a docência como base da formação do pedagogo e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e levando em consideração as determinações legais, políticas, socioeconômicas, culturais e científicas, é definida a proposta de formação do curso a partir de sua matriz curricular, que será apresentada e analisada no próximo tópico.

6.1.1 A organização curricular do curso de Pedagogia do CE/UFPE: análise da matriz curricular

A estrutura curricular do curso de Pedagogia baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos contidos no PPC e encampa as orientações das Diretrizes Curriculares do curso. Destarte, a organização do currículo assume a docência como base da formação oferecida e a pesquisa e a prática como eixo estruturante da matriz curricular, materializada no componente *Pesquisa e Prática Pedagógica* (PPP). Isso quer dizer que cada período do curso é organizado sob um eixo temático que tem como elemento condutor e integrador o PPP, ficando assim organizado: **1º Período** – Educação, cultura e sociedade; **2º Período** – Educação em espaços não-escolares; **3º Período** – Gestão da Educação e do Ensino; **4º Período** – Organização Curricular e Prática Pedagógica; **5º Período** – Docência e Ensino Fundamental 1º ciclo; **6º Período** – Docência e Ensino Fundamental 2º ciclo; **7º Período** – Docência, Educação Infantil ou Educação de Jovens e Adultos; **8º Período** – Gestão e Prática Pedagógica; **9º Período** – Investigação da Prática Pedagógica e da Prática Docente; **10º Período** – Análise da Prática Pedagógica e da Prática Docente.

A carga horária total do curso é de 3.210 horas, sendo 2.730 horas dedicadas aos componentes obrigatórios e 360 horas, aos eletivos. As cargas horárias de componentes obrigatórios dividem-se em 2.040 horas voltadas aos conteúdos básicos das formação profissional e 690 horas, à pesquisa e à prática pedagógica (estágios obrigatórios, trabalho de conclusão de curso e seminários). As 120 horas restantes deverão ser cursadas em atividades complementares de extensão, monitoria, iniciação científica etc. O tempo de integralização é

de 10 semestres letivos. A distribuição dessa carga horária pode ser melhor visualizada no Quadro 5, abaixo registrado.

Quadro 5 – Distribuição da carga horária dos conteúdos curriculares do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)

Conteúdos Curriculares	C / H
1. Estudos Básicos Profissionais	
1.1 Disciplinas voltadas aos conteúdos básicos da formação profissional	2.040
1.2 Pesquisa e Prática Pedagógica (estágios obrigatórios, trabalho de conclusão de curso e seminários)	690
TOTAL	2.730
2. Estudos de Aprofundamento	
2.1 Disciplinas complementares eletivas	360
TOTAL	360
3. Estudos Integradores	
3.1 Estudos independentes e práticas diversificadas	120
TOTAL	120
TOTAL GERAL	3.210

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação – UFPE (UFPE, 2007, p. 20)

Tal distribuição encontra-se em consonância com as orientações contidas nas DCNs, que, em seu artigo 7º, determina que

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a **carga horária mínima de 3.200 horas** de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: **I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas** como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; **II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado** prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; **III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento** em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da **iniciação científica**, da **extensão** e da **monitoria** (BRASIL, 2006b – grifos nossos).

O PPC indica que os componentes curriculares estão divididos em 7 grandes blocos formativos, quais sejam: **1) Disciplinas e atividades de natureza predominantemente teórica**, as quais abrangem o estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação; **2) Pesquisa e prática pedagógica**, componente focado na observação, acompanhamento e

participação no planejamento, execução e avaliação de aprendizagem, do ensino e de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; **3) Estágio curricular**, realizado, ao longo do curso, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, devendo ainda o aluno optar pela intervenção na Educação Infantil ou na Educação de Jovens e Adultos; **4) Disciplinas complementares eletivas**, direcionadas às áreas de atuação profissional do pedagogo, focalizam o estudo de teorias e práticas educativas que contemplem a diversidade cultural e propiciem a elaboração de propostas inovadoras no âmbito das políticas de educação; **5) Estudos independentes e/ou práticas diversificadas**, relativos às atividades de monitoria, de iniciação científica e/ou de extensão, orientadas por membros do corpo docente do CE e decorrentes ou articuladas às disciplinas; **6) Trabalho de conclusão de curso**, componente que busca promover a sistematização de um trabalho acadêmico autônomo acerca de uma temática escolhida ao longo do curso; **7) Seminários temáticos**, cuja função é realizar uma síntese interdisciplinar entre os conteúdos teórico-metodológicos tratados em cada período letivo (UFPE, 2007).

Embora apresentado em blocos separados no PPC, o Estágio Curricular é realizado dentro do componente PPP. A compreensão de que o componente *Pesquisa e Prática Pedagógica* se constitui como elemento estruturante da matriz curricular se expressa na própria periodização do curso, organizada em torno de eixos temáticos que indicam a contribuição problematizadora das diversas disciplinas, com os desdobramentos interdisciplinares e transversais, conforme as temáticas dos períodos.

No currículo do curso de Pedagogia da UFPE, o componente curricular PPP está dividido em oito disciplinas; cada uma tem um foco específico e é distribuída ao longo do curso, perfazendo uma carga horária dividida entre teoria e prática (UFPE, 2007). Assim, a **PPP1** enfatiza os processos formativos em espaços não escolares; a **PPP2** enfoca a temática da gestão educacional e escolar; a **PPP3** centra-se nas práticas curriculares na escola e na sala de aula (a partir da 4 ela já tem a função de estágio supervisionado); a **PPP4** diz respeito ao estágio no ensino fundamental A; a **PPP5** compreende o estágio supervisionado no ensino fundamental B; a **PPP6** contempla o estágio na educação infantil; a **PPP7** refere-se ao estágio na educação de jovens e adultos; a **PPP8** oferece o estágio supervisionado em gestão educacional, que pode ser realizado em espaços escolares ou não escolares.

Vemos, então, que as PPPs 1 a 3 têm a função de aproximar o estudante das práticas e dos espaços formativos, enfatizando a pesquisa; já as PPPs 4 a 8 equivalem ao Estágio Curricular, buscando a preparação para intervenção pedagógica em sala de aula ou em outros espaços educativos (escolares e não escolares). Para Santiago e Batista Neto (2006), o Trabalho

de Conclusão do Curso, realizado nos componentes TCC 1 e TCC 2, seriam a síntese de toda a formação estruturada a partir da PPP.

A análise da grade das disciplinas ofertadas e de suas ementas nos permitiu identificar que os componentes curriculares estão agrupados em três áreas: **I. Fundamentos Teóricos da Educação**, englobando as disciplinas de conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, históricos e econômicos; **II. Fundamentos Metodológicos da Educação**, disciplinas que tratam dos pressupostos didático-metodológicos das diferentes áreas do conhecimento; e **III. Gestão Escolar e Políticas Educacionais**, referentes às disciplinas que tratam da organização escolar e das teorias que a embasam, das diferentes formas de organização do trabalho e da atuação dos profissionais da educação, bem como das políticas oficiais educacionais e seus reflexos na organização escolar e na prática dos profissionais da educação. Os componentes “Pesquisa e Prática Pedagógica/Estágio Supervisionado”, “Seminários” e “Trabalho de Conclusão de Curso” situam-se de maneira transversal nesse currículo.

A seguir, apresentamos, no Quadro 6, a síntese das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia do CE. A partir do estudo das ementas dessas disciplinas, empreendemos uma análise, levando em conta as disposições postas pelas DCNs para a formação do Pedagogo (coluna 1), os objetivos formativos expostos no PPC (coluna 2), a grande área das disciplinas (coluna 3), as competências esperadas para o pedagogo segundo o PPC (coluna 4) e as disciplinas do curso (coluna 5).

Quadro 6 – Análise das disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)

DCNs	Objetivo	Área	Competências	Disciplinas
Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação	Formar profissionais para atuar em processos escolares e não-escolares de formação humana (incluindo as dimensões de organização e gestão do trabalho pedagógico)	Fundamentos Teóricos da Educação	Sólida formação teórica interdisciplinar sobre o fenômeno educacional que articule os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos e econômicos	Antropologia da Educação, Aspectos Sócio-Afetivos do Desenvolvimento, Fundamentos Sociológicos da Educação, Filosofia da Educação 1, História Geral da Educação, Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, Fundamentos da Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Filosofia da Educação II, História da Educação no Brasil, Sociologia da Educação Brasileira, Processos Interativos no Espaço Escolar, Trabalho e Educação – Realidade, Tendências e Desenvolvimento Humano, Teorias da Educação
		Fundamentos Metodológicos da Educação	O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania	Didática, Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I, Fundamentos do Ensino da Matemática I, Avaliação Educacional, Fundamentos do Ensino da Geografia, Fundamentos do Ensino de História, Práticas Curriculares na Escola e na Sala de Aula, Avaliação da Aprendizagem, Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa II, Fundamentos do Ensino da Matemática II, Fundamentos do Ensino de Ciências, Educação Infantil, Fundamentos do Ensino de Artes, Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais
Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas	Formar profissionais para desempenhar as tarefas de planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas na área da educação	Gestão Escolar e Políticas Educacionais	Participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino	Organização Escolar Brasileira, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, Gestão Educacional e Escolar, Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar, Planejamento e Financiamento da Educação Escolar do Brasil, Política Educacional Brasileira, Cultura Organizacional e Educação
Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares	Formar profissionais para produzir e divulgar o conhecimento na área da educação	Eixo Transversal	Formação teórico-prática e pesquisa educacional	PPP1 - Processos Formativos em Espaços não Escolares; PPP2 - Gestão Educacional e Escolar; PPP3 - Práticas Curriculares na Escola e Na Sala de Aula; PPP4 - Estágio no Ensino Fundamental A; PPP5 - Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental B; PPP6 - Estágio na Educação Infantil; PPP7 - Estágio na Educação de Jovens e Adultos; PPP8 - Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, Metodologia da Pesquisa Educacional; Trabalho de Conclusão de Curso 1; Trabalho de Conclusão de Curso 2

Fonte: Construção própria a partir do UFPE (2007)

Identificamos, portanto, um grande esforço do corpo docente do curso, representado pelos componentes da Comissão de Reforma, em atender as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia e, assim, concretizar um projeto de curso e uma organização curricular que integrasse esses anseios e normatizações à realidade institucional em que o curso está inserido.

O que pudemos constatar é que o curso possui uma base teórico-epistemológica bastante articulada ao princípio da sólida formação teórica. Porém, a materialização dessa formação teórica talvez não esteja acontecendo de forma totalmente satisfatória, uma vez que a interpretação dada pelos estudantes à oferta dessas disciplinas é que elas deixam o curso “demasiadamente teórico”, conforme identificamos na nossa pesquisa de mestrado (MANDÚ, 2013) e também segundo o que constatou Basílio (2012). Não estamos questionando a importância da formação teórica do pedagogo e do conhecimento aprofundado das bases epistemológicas que embasam a educação e suas práticas, contudo julgamos importante considerar a necessidade de maiores esforços da superação da dicotomia entre teoria e prática, buscada a partir das PPPs.

Por outro lado, compreendemos também que, na atual sociedade, marcada pela lógica de mercado, há, entre os estudantes, uma supervalorização da prática, muitas vezes reduzida a metodologias e técnicas, em detrimento do aprendizado teórico, que é de suma importância na formação inicial do pedagogo. Aguiar et al. (2006) afirmam a necessidade, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, de o futuro pedagogo ter uma formação inicial pautada num currículo articulador e interdisciplinar, alicerçado numa sólida formação teórica e embasado pelo estudo das práticas educativas escolares e não escolares; um currículo fundamentado nas diferentes ciências e campos de saberes que atravessam a pedagogia, dando espaço também aos saberes da prática.

As disciplinas que compõem a área de *fundamentos metodológicos da educação*, por sua vez, estão pautadas nos estudos didático-pedagógicos e metodológicos da educação. São componentes que tratam do estudo da Didática, dos fundamentos teórico-metodológicos do ensino, dos processos de organização do trabalho docente e da questão didático-metodológica dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento dos primeiros anos de escolarização (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes etc.).

Essa área está assentada na proposta de uma formação didático-pedagógica com foco na prática de ensino e relacionada à maneira de realizar o ato educativo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos de conhecimento dessa área referem-se a métodos, processos e procedimentos da

prática de ensino, visando à formação do exercício profissional do pedagogo-professor, enfocando os anos iniciais do ensino fundamental.

Na disposição curricular, desvela-se o espaço conferido aos elementos metodológicos na proposta de curso de Pedagogia do CE/UFPE. Ela é a que possui maior quantitativo de disciplinas, justificado pelo PPC, em que se percebe a centralidade da docência como base da formação do curso em andamento no CE/UFPE. O que parece acontecer é que o curso abrangeu diversos outros objetivos para a formação do pedagogo em seu projeto pedagógico, mas a sua organização curricular continuou pautada na formação teórica e na prática do ensino, deixando pouco espaço para disciplinas que tratam do que foi nomeado pelo PPC como “áreas emergentes” da Pedagogia.

Entre os estudantes do curso, a disposição curricular e a ênfase na formação docente são vistas de forma dual. De um lado, os alunos conferem um sentido de “restrição”, quando avaliam que o curso de Pedagogia oferece uma formação baseada quase exclusivamente na profissão docente, preparando seu estudante “apenas” para essa atividade profissional. Por outro lado, existe um grupo considerável de estudantes que avalia de forma positiva essa formação, considerando que o curso dá conta de uma formação que viabiliza a inserção do pedagogo na docência de forma bastante eficaz (MANDÚ, 2013).

Efetivamente, o curso oferece uma série de conhecimentos que possibilitarão ao estudante formar-se como um profissional portador de competência teórica, prática, crítica e reflexiva, apto a atuar nas questões relativas à educação e à formação humana como um todo. Porém o que está em jogo nessas percepções dos estudantes deriva de um duplo sistema de referências: primeiramente, relaciona-se às regulamentações oficiais do curso de Pedagogia as quais preveem uma formação que contemple outros aspectos da docência que não apenas o ensino; em segundo lugar, refere-se a questões subjetivas dos próprios estudantes que apresentam certa resistência ao trabalho docente por motivos vários, como más condições de trabalho para o professor, baixos salários, desvalorização social da profissão etc.

Na prática, embora hoje seja reconhecido o trabalho pedagógico desse profissional no ato educativo realizado em diversos ambientes e sistemas, o pedagogo permanece tendo a escola como espaço prioritário de atuação e a docência como principal atividade profissional. Apesar da possibilidade de atuação em variadas áreas extraescolares, esses campos ainda não dão conta de atender a demanda desses profissionais, por ainda serem poucas as vagas para o pedagogo fora da escola. Dessa forma, o curso tem como objetivo possibilitar uma formação que faculte aos egressos um amplo repertório de conhecimentos sobre a prática educativa, cabendo a eles articulá-los de acordo com suas necessidades/preferências profissionais.

No tocante ao bloco de *gestão escolar e políticas educacionais*, estão agrupadas as disciplinas que tratam da gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Essas disciplinas promovem o conhecimento das práticas de gestão, planejamento, coordenação, formulação, execução e avaliação de políticas públicas na área da educação e de projetos e experiências educativas. Os componentes que dessa categoria giram em torno dos conteúdos da organização escolar e das teorias que a embasam, das diferentes formas de organização do trabalho educativo e da atuação dos profissionais da educação, da construção das políticas oficiais educacionais e de seus reflexos na organização escolar e na prática dos profissionais da educação.

A formação oferecida por esse bloco inclui o conhecimento da organização escolar e das teorias que a embasam, das diferentes formas de organização do trabalho pedagógico e da atuação do pedagogo articulada à análise das políticas oficiais educacionais e seus reflexos na organização escolar e na prática dos profissionais da educação. Garante-se, assim, o pluralismo da formação prescrita para o pedagogo, de forma que, articulados à formação para a docência, sejam abordados os princípios que norteiam o trabalho pedagógico, escolar ou não escolar, tanto na gestão de unidades ou sistemas de ensino como em outras atribuições requeridas para o pedagogo.

A relação das disciplinas ofertadas e as informações contidas em suas ementas, no entanto, nos levam a refletir sobre forma como essa pluralidade está sendo pensada em nível de currículo, uma vez que as disciplinas oferecidas aos estudantes nessa área estão voltadas, quase que exclusivamente, para o funcionamento e práticas do ambiente escolar, mesmo que este se configure como o *lócus* principal de inserção profissional do pedagogo. O que estamos colocando em questão é que o PPC, ao propor “a 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” (UFPE, 2007, p. 20, grifo nosso), não consegue materializar de forma aprofundada, na sua estrutura curricular, uma formação que dê conta dessa prática educativa em espaços não escolares.

A disciplina que tem ênfase explícita na prática pedagógica em ambientes não escolares delimita os movimentos sociais como espaço de estudo e investigação. A ementa informa que a disciplina “analisa e debate o fenômeno educacional presente na sociedade contemporânea, seja extraescolar, informal ou não formal, **em toda a sua abrangência**”. Complementa, contudo, que

Os movimentos sociais têm-se constituído um espaço privilegiado de confronto de saberes num processo em que as necessidades populares se

transformam em demandas sociais com os seus próprios significados, formas de ação educativa e modos sociais e culturais de organização (UFPE, 2007, p. 1).

Assim, percebemos que os movimentos sociais predominam como definição de espaços não escolares/educação não formal, embora exista uma gama de espaços não escolares em que há a atuação profissional do pedagogo, como as instituições hospitalares, as empresas, os meios de comunicação, os sindicatos, ONGs, museus, área de turismo etc. Dessa forma, o currículo não dá conta da amplitude dos espaços não escolares de atuação do pedagogo.

Por fim, o espaço da formação para a prática, produção e difusão do conhecimento é garantido pelos componentes curriculares “Pesquisa e Prática Pedagógica” e “Trabalho de Conclusão de Curso”. Estes perpassam todo o currículo do curso de forma transversal, sendo o princípio formativo e eixo articulador da formação teórico-prática do estudante de Pedagogia. As PPPs têm temáticas referentes aos processos formativos em espaços escolares e não escolares (com ênfase nos movimentos sociais), à gestão escolar e não escolar, às metodologias de ensino na educação infantil, ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos (conforme sistematizado no Quadro 7). A disciplina de metodologia da pesquisa educacional embasa a realização da prática de pesquisa. E o componente “Trabalho de Conclusão de Curso” efetiva a formação do pedagogo para a pesquisa.

Quadro 7 – Componentes Curriculares da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP)

Componente	Período	Especificidade
PPP1	2º	Práticas educativas em Movimentos Sociais
PPP2	3º	Gestão Escolar
PPP3	4º	Práticas curriculares na escola e na sala de aula
PPP4 / Estágio Supervisionado	5º	Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental
PPP5 / Estágio Supervisionado	6º	Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental
PPP6 / Estágio Supervisionado	7º (optativo fazer o PPP6 ou PPP7)	Docência na educação infantil
PPP7 / Estágio Supervisionado	7º (optativo fazer o PPP6 ou PPP7)	Docência na educação de jovens e adultos
PPP8 / Estágio Supervisionado	8º	Gestão educacional em espaços escolares ou não escolares

Fonte: Construção própria a partir de UFPE (2007)

No que se refere às disciplinas eletivas, a lista é ampla e com temáticas variadas. São 56 disciplinas listadas na matriz curricular do curso, oferecidas aos estudantes de acordo com disponibilidade dos docentes e variáveis a cada semestre letivo. Esses componentes são considerados pelo próprio PPC como estudos de aprofundamento e visam à ampliação e diversificação dos conhecimentos das áreas de atuação profissional do pedagogo. Entre as disciplinas eletivas, a maior quantidade trata dos **aspectos teórico e epistemológicos da educação**. Em segundo lugar, está a categoria **educação e diversidade**, seguida pelas disciplinas do eixo de **educação em espaços não escolares** (resumindo-se no curso à educação popular), **aspectos psicológicos da educação, produção e difusão do conhecimento e temas transversais**. O quadro abaixo (Quadro 8) apresenta uma sistematização dos componentes eletivos por categorias de conhecimento.

Quadro 8 – Categorização das disciplinas eletivas constituintes da matriz curricular do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)

Categoria temática	Disciplinas
Fundamentos teórico-epistemológicos da Educação	Direitos Humanos e Educação, Economia Política da Educação, Educação Comparada, Educação e Antropologia Filosófica, Educação e Complexidade, Epistemologia da Educação, História da Educação em Pernambuco, Pedagogia Paulo Freire, Pensamento de Paulo Freire, Pensamento Pedagógico Latino-Americano, Teorias da Descolarização, Formação Humana e Cultural Brasileira, Realidade Educacional e os Impactos nas Interações Educacionais, Educação e Ciência no Mundo Atual, Educação, Cognição e Valores Humanos, Infâncias e Contextos de Desenvolvimento, Educação e Trabalho – Orientação Profissional, Teoria e Análise do Discurso em Educação
Educação e Diversidade	Educação e Diversidade Cultural, Educação e Pluralismo Religioso, Educação e Relações Etnicorraciais no Brasil, Educação em Direitos Humanos e Diversidade e Cidadania, Família, Gênero e Educação na Perspectiva Sócio-Filosófica
Educação em espaços não escolares	Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação Popular, Gestão Educacional em Espaços não Escolares, Políticas de Educação não Formal no Brasil, História e Educação Popular
Fundamentos metodológicos da educação	Educação Literária na Escola e na Biblioteca, Ensino de Estatística nos Anos Iniciais, Metodologia da Alfabetização, O Ensino do Braille e Tecnologias Associadas, Recursos Didáticos para o Ensino de Matemática
Gestão e políticas educacionais	Coordenação Pedagógica e Trabalho Docente
Temas transversais	Juventude, Trabalho e Educação; Sexualidade e Educação; Educação, Tecnologia e Sociedade; Tecnologia da Informação e Comunicação da Educação; Estatística Educacional; Expressão e Movimento na Escola
Educação Especial	Psicologia e Educação Inclusiva

Fonte: A autora

Os componentes eletivos dão conta de conteúdos que não conseguiram ser absorvidos na grade das disciplinas obrigatórias, mas ainda têm sua maior ênfase nos aspectos teóricos da formação. A temática da diversidade vem ganhando espaço nas discussões e formação do pedagogo do CE, já a educação especial, área em crescimento hoje, ainda é pouco trabalhada. Os fundamentos metodológicos do ensino estão mais focados nas duas grandes áreas de língua portuguesa e matemática. Já a perspectiva do pedagogo para a gestão e atuação em práticas educativas extraclasse ou extraescolar são abordadas nas disciplinas do bloco de gestão e da educação em espaços não escolares, ainda com ênfase maior na educação popular, com exceção da disciplina *gestão educacional em espaços não escolares*. Outros temas foram tratados como transversais, por não pertencerem a nenhuma área específica, mas atravessarem todas elas, como a sexualidade, a tecnologia, a juventude e o trabalho, dentre outras.

Articulando a organização curricular com as falas dos estudantes em nossa pesquisa anterior (MANDÚ, 2013), verificamos que a oferta desses componentes por vezes acaba não acontecendo de forma totalmente satisfatória, uma vez que a grade de horário dos estudantes é totalmente preenchida pelos componentes curriculares obrigatórios até o 7º período. No 8º período é disponibilizado um horário vago para que o estudante possa cursar disciplina eletiva, dois horários vagos no 9º período e três no 10º período. Além disso, apenas algumas disciplinas são ofertadas a cada semestre. Dessa forma, os estudantes, devido à grade já fechada pelas disciplinas obrigatórias, só podem cursar o componente eletivo ofertado no seu horário vago, o que os leva a cursar as disciplinas que estão sendo ofertadas naquele momento, não por identificação com a temática, mas por falta de opção.

Por fim, ao analisarmos o projeto pedagógico do curso de Pedagogia do CE/UFPE, identificamos que ele está voltado para a formação do pedagogo-professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação está fundamentada numa perspectiva de docência ampliada, a qual engloba a formação para a gestão pautada em princípios democráticos e organiza-se a partir do princípio da unidade teoria e prática. Assim, reconhecemos, nesse projeto, o conceito ampliado de docência e a gestão de processos educativos como grande área de formação. Verificamos, também, que a organização curricular do curso possibilita uma sólida formação teórico-prática do pedagogo, assentada nos princípios éticos, políticos e de formação humana. Dessa forma, garante ao estudante uma consistente formação para a docência e para a prática educativa no contexto escolar.

Vimos, contudo, que, diante do objetivo do PPC de atender às demandas de formação para as áreas emergentes do campo educacional, torna-se essencial pensar na oferta de disciplinas que deem maior ênfase a essas áreas, como a pedagogia hospitalar, a pedagogia

empresarial. Ou seja, é importante que seja também formado o pedagogo para atuar no contexto não escolar (indo além da área de movimentos sociais). Até mesmo são necessários componentes que resgatem os conceitos, especificidades e perfil do curso de Pedagogia, a atuação do pedagogo, com ênfase na carreira e desafios profissionais, visto que é fácil constatar, entre os estudantes em formação, um desconhecimento das atribuições do pedagogo, da amplitude de sua formação e até mesmo do que prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais (MANDÚ, 2013).

Além de todas essas constatações, percebemos que o currículo prescrito se materializa por meio da atuação profissional do docente formador, que desenvolve sua prática a partir de uma perspectiva que envolve não só os direcionamentos normativos do curso como também sua formação prévia, como seus valores, percepções, visão de mundo, perspectiva político-pedagógica etc.

Em síntese, os documentos norteadores demonstram uma aproximação, expressa em seu PPC, com as determinações legais do curso, o qual incorpora ao perfil da formação oferecida os elementos que remetem ao conceito ampliado de docência. Identificamos, porém, que nem todos os elementos são concretizados na matriz curricular do curso.

Ressaltamos, ainda, que a organização curricular do curso vem passando por um processo de reformulação cuja base são as determinações legais estabelecidas a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), a qual define as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura.

Desde a definição dessas diretrizes, a comissão de reforma do curso, articulada às chefias dos departamentos, vem realizando discussões e debates a fim de dar novos rumos à proposta curricular. Nesse movimento, essa comissão vem organizando palestras abertas à comunidade acadêmica, proferidas por professores do centro e professores convidados que estudam o tema. Além disso, tem promovido estudos e mesas redondas para garantir maior organicidade ao processo de reformulação.

Tendo percorrido sobre os Documentos que norteiam o Curso de Pedagogia do CE/UFPE, chegamos ao momento de melhor conhecer o perfil dos docentes formadores desse curso. É sobre isso que vamos tratar no próximo tópico.

6.2 Os docentes formadores do curso de Pedagogia do CE/UFPE

Conhecer o perfil dos participantes da pesquisa apresenta-se como uma ação de grande grau de relevância e, neste estudo, teve um duplo objetivo. Ao mesmo tempo em que nos

permitiu analisar o perfil dos docentes que vêm atuando no curso de Pedagogia da UFPE, sua titulação acadêmica (inicial e continuada) e áreas de atuação (disciplinas que lecionam), essa análise viabilizou uma caracterização dos sujeitos da pesquisa para uma melhor compreensão de suas representações, uma vez que o perfil dos sujeitos interfere diretamente na construção da representação social.

Moscovici (1978) afirma que toda representação é sempre uma representação de tanto alguém como de alguma coisa, pois o sujeito imprime nas representações de um objeto suas características, valores, práticas sociais. Por isso, consideramos a importância de caracterizar os participantes da pesquisa enquanto sujeitos que representam o curso de Pedagogia. Julgamos que, assim, compreendemos que o processo de construção das representações sociais não se dá no vazio, mas na interação entre o sujeito que representa e o objeto representado.

As características dos participantes foram delineadas na primeira parte do questionário, em que constavam questões relacionadas ao gênero, à faixa etária, ao vínculo com a UFPE, ao departamento ao qual estão vinculados, à formação (inicial e continuada), ao tempo de experiência docente (seja no curso de Pedagogia, ou não), às disciplinas em que atuam e à motivação para atuarem no curso de Pedagogia.

Assim, como já apresentado no levantamento bibliográfico, as pesquisas que têm como sujeitos os docentes do curso de Pedagogia são escassas. Por conta disso, analisar os dados de caracterização dos participantes nos rendeu um valioso esforço, pois precisamos buscar aproximações com outras pesquisas, o que nos permitiu um entendimento mais global das características locais encontradas.

O quadro docente do Centro de Educação é formado por 78 professores, lotados em 4 departamentos: o de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE), o de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE), o de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (DFSFE) e o de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Todos os professores foram convidados para a participarem de nossa pesquisa e, destes, 32 (41% do total de docentes) aceitaram nosso convite e responderam o questionário eletrônico, que correspondia à segunda etapa da investigação.

Acerca do departamento ao qual estão vinculados, tivemos maior adesão dos docentes ligados ao DAEPE (63%) e ao DMTE (47%), com 13 e 8 professores respectivamente. Já dos demais departamentos, DPOE e DFSFE, participaram 7 e 5 professores. A Tabela 1 apresenta a relação dos professores participantes da pesquisa por departamento.

Tabela 1 – Professores participantes da pesquisa por Departamento do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)⁶

Departamento	Total de professores	Professores participantes	f (%)
DAEPE	19	13	63%
DMTE	17	8	47%
DPOE	25	7	28%
DFSFE	17	5	29%
Total	78	32	-

Fonte: A autora

A estrutura orgânica do Centro de Educação conta com os quatro departamentos supracitados, que se organizam em torno da oferta dos grandes eixos da educação, oferecendo as disciplinas para o curso de Pedagogia e também a parte pedagógica da formação das licenciaturas diversas que existem na UFPE. O DAEPE disponibiliza os componentes curriculares relativos ao bloco de **sistemas, gestão e políticas educacionais** (políticas educacionais, organização escolar brasileira, gestão escolar e educacional, coordenação pedagógica, planejamento e financiamento do ensino etc.). Por sua vez, o DMTE é responsável pelos conhecimentos relativos à **formação profissional específica e teoria curricular** (didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, tecnologias, conteúdos do currículo da educação básica – distribuídos nas etapas e modalidades de ensino). Já o DFSFE responde pelas disciplinas do núcleo dos **fundamentos teóricos da educação** (fundamentos sociológicos, filosóficos, história da educação etc.). Finalmente, o DPOE oferta as disciplinas relativas aos **aspectos psicológicos da educação e avaliação da aprendizagem** – psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, processos interativos, avaliação da aprendizagem etc. (UFPE, 2007).

Dos 32 professores participantes da pesquisa, a grande maioria (25), correspondendo a 78,2% dos participantes, são do gênero feminino, enquanto apenas 7 (22,8%) são do gênero masculino. Isso sinaliza uma predominância de mulheres atuantes no curso de Pedagogia, assim como observamos em nossa pesquisa de mestrado entre os estudantes do curso (MANDÚ, 2013), ainda predominantemente composto por pessoas do gênero feminino.

Arantes (2011), em pesquisa com docentes do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino também identificou que a maior parte dos docentes pesquisados eram mulheres. Isso se deve ao fato de que a docência no curso de Pedagogia, muitas vezes,

⁶ O DMTE possui um quantitativo maior de docentes, porém só foram considerados os que atuam no curso de Pedagogia, visto que há docentes que atuam especificamente nos cursos de Licenciatura.

caracteriza-se como uma extensão do próprio curso, ou seja, os docentes são pedagogos que, por motivos diversos, trilharam uma trajetória acadêmica e findaram por lecionar no ensino superior, no curso de formação dos futuros pedagogos. O que podemos observar é que a feminização do magistério na educação básica, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, acaba se estendendo ao ensino superior quando se trata do curso de formação dos futuros pedagogos.

No que diz respeito à trajetória de formação dos docentes, identificamos que a maior parte deles possui formação inicial, em nível de *graduação*, em cursos de licenciatura (81,2%), sendo 65,6% graduados em *Pedagogia* (21 participantes). As demais licenciaturas cursadas foram: Matemática, Filosofia, Letras, História e Educação Física (um docente formado em cada curso). Os demais professores (6) tinham formação inicial em Psicologia (correspondendo a 18,8% dos participantes).

Os dados nos mostram que, excetuando-se os seis docentes com formação em psicologia, todos os demais professores têm formação em licenciatura, o que constitui um dado importante, uma vez que podemos inferir que a preparação deles para a docência já veio acontecendo desde seu curso de graduação, com saberes específicos para esse campo de atuação. Os professores que atuam no ensino superior e não possuem graduação em licenciatura alcançam o estatuto de professor a partir de sua formação em nível de mestrado, habilitando-se à prática da docência no ensino superior. Embora muitos desses professores não tenham tido acesso aos saberes específicos da profissão docente em sua formação inicial – uma vez que os cursos que não são de licenciatura não contemplam em seu currículo disciplinas como didática, metodologias do ensino, avaliação da aprendizagem etc. –, eles desenvolvem essas habilidades de outra forma.

Para Schön (1997) e Tardif (2008), os saberes docentes são plurais e não são construídos apenas na formação inicial. Na prática, o professor mobiliza saberes adquiridos em escolarização anterior à formação acadêmica e outros na própria experiência. Porém Gatti (2004) alerta para a necessidade de o professor do ensino superior ter uma sólida formação que contemple os conteúdos de sua área de atuação e também a prática docente, pois, em outros cursos de graduação, é grande o quantitativo de docentes que não possuem formação alguma para a docência. Os cursos de pós-graduação habilitam para a docência em nível superior, mas essa habilitação não tem a devida importância nessa formação que, muitas vezes, volta-se apenas para a pesquisa. No caso específico dos docentes formadores de professores, é ainda mais importante a necessidade de uma sólida formação baseada na docência.

A alta predominância de professores com graduação em Pedagogia apresenta-se como um dado relevante, uma vez que se constituem como profissionais mais próximos da realidade do próprio curso e com uma gama de informações mais aprofundadas sobre o mesmo, advindas tanto de sua formação inicial como de sua atuação profissional. Porquanto, podemos considerar que professores formados em cursos de licenciatura, mais especificamente de Pedagogia, já vivenciam na sua graduação uma formação mais voltada para a prática docente e a valorização desta. Esses professores tendem a possuir uma visão mais positiva dessa prática e incentivar em sua ação docente uma visão mais valorativa da docência entre seus alunos.

Diniz-Pereira (2011) e Gatti et al. (2009) associam a ausência de interesse dos estudantes de licenciatura à sua formação e profissionalização docente, e, mais especificamente, à visão passada pelos próprios professores formadores, que veem a docência como uma prática de menor prestígio social. Por sua vez, Saraiva (2005) considera que o professor formador não deve ser apenas um especialista em conteúdo disciplina e de pesquisa, mas precisa ser conhecedor da ação docente. Nessa mesma direção, Contreras (2002) e Fanfani (2007) reafirmam a importância de uma inter-relação entre as competências técnico-científicas e as pedagógicas, considerando-as necessárias à prática docente.

No caso dos docentes que atuam no curso de Pedagogia, *locus* privilegiado de formação dos professores da educação infantil e ensino fundamental, espera-se que o professor formador possua saberes e práticas docentes diferenciadas de outros professores universitários. Para Vaillant (2003), os professores formadores necessitam de profundo conhecimento do conteúdo disciplinar a ser ensinado, como também se torna indispensável uma articulação com uma sólida formação pedagógica desses profissionais. Mizukami (2005) complementa essa ideia, afirmando que há a necessidade de um processo de formação contínua desse profissional.

Entre os professores pesquisados, identificamos grandes investimentos em sua formação pedagógica em nível de pós-graduação, como podemos observar nos dados apresentados a seguir.

Com relação à formação continuada, buscamos identificar em que áreas de mestrado e doutorado os professores realizaram sua formação. Assim, verificamos que todos os docentes que participaram da pesquisa possuem doutorado. No que se refere ao mestrado, os dados nos revelam que a maioria dos professores fez sua pós-graduação em programa de *Educação* (53,1%), seguido por *Psicologia* (18,8%) – as duas grandes áreas de formação inicial realizadas pelos docentes. Dois docentes ainda fizeram mestrado em *Letras* (6,3%) e dois, em *Sociologia* (6,3%). As áreas de *Ensino das Ciências*, *Educação matemática* e *Serviço Social* foram cursadas por um docente cada uma. Já dois professores (6,3%) não realizaram formação

em nível de Mestrado, pois um fez progressão direta para o doutorado e o outro, por não ter feito sua formação no Brasil, não possuía a exigência do mestrado para realizar o doutoramento.

A Tabela 2 ilustra a distribuição dos professores nas áreas de formação no mestrado.

Tabela 2 – Área de Formação no Mestrado dos professores do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)

Formação - Mestrado	N	f (%)
Educação	17	53,1%
Psicologia	6	18,8%
Sociologia	2	6,3%
Letras	2	6,3%
Não	2	6,3%
Serviço social	1	3,1%
Ensino das ciências	1	3,1%
Educação matemática	1	3,1%
Total	32	100,0%

Fonte: A autora

Já em nível de doutorado, constatamos um aumento no número de docentes que optaram por realizar sua formação na área de *Educação* (22). Dos professores restantes, 4 (12,5%) possuem doutorado em *Sociologia*; 3 (9,4%), em *Psicologia*; 2 (6,3%), em *Letras*; e 1 (3,1%), em *Serviço Social*, conforme observamos na Tabela 3.

Tabela 3 – Área de Formação no Doutorado dos professores do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)

Formação - Doutorado	N	f (%)
Educação	22	68,8%
Sociologia	4	12,5%
Psicologia	3	9,4%
Letras	2	6,3%
Serviço Social	1	3,1%
Total	32	100,0%

Fonte: A autora

Podemos identificar que os investimentos em nível de pós-graduação foram sendo direcionados à grande área de concentração: *Educação*. O aumento no número de professores

que buscaram o doutorado nessa área nos leva a inferir que a atuação deles como docentes do curso de Pedagogia fê-los cursar essa pós-graduação como uma necessidade de maior investimento na carreira universitária em sua área de atuação, motivados pelo desejo de aprofundamento teórico.

Em pesquisa com professores universitários do curso de Pedagogia, Reis (2016) apresentou dados consonantes com nossos achados, identificando uma crescente procura pela área de Educação na formação continuada *stricto sensu* dos docentes participantes de sua investigação.

No que se refere ao nível de pós-doutorado, a maioria (28) não o possui. Dos 4 professores que têm esse nível de formação, 2 optaram pela área de *Educação*, 1 pela *Educação Matemática* e 1 não informou a área.

Analisar a trajetória formativa dos docentes nos ajuda a compreender de onde nossos sujeitos vêm, que influências tiveram na construção de suas representações e concepções, uma vez que se constituem enquanto sujeitos nas suas dimensões pessoal, profissional e formativa, transformando-se em interação com os grupos dos quais faz parte. Nóvoa (1991) acredita que a formação se constrói em processo de reflexividade crítica sobre os conhecimentos, as práticas e a construção de uma identidade pessoal e profissional. Assim, consideramos que a formação docente e sua trajetória envolve um desenvolvimento pessoal e profissional dos professores num processo predominantemente social, em que eles se constituem enquanto docentes.

Com relação à faixa etária, constatamos que a maior parte dos docentes possui idade superior a 46 anos, havendo uma predominância de professores mais velhos e, conseqüentemente, com mais experiência. Dos 32 professores pesquisados, 20 possuíam entre 46 e 55 anos, correspondendo a 62,5% dos pesquisados; 8 dos professores estão na faixa etária de 56 a 70 anos (25%); e apenas 4 situam-se na faixa de 30 a 45 anos (12,5%).

Com relação à classe, verificamos que a maioria (18) dos professores são associados, 12 são adjuntos e 2, titulares. E todos os docentes afirmaram que seu regime de trabalho é de Dedicação Exclusiva (DE).

Segundo documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), a carreira do magistério superior federal possui como estrutura de classe a vinculação a uma dessas categorias, por ordem, dentro do plano de carreiras: auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular. Pode haver a progressão de um nível para outro (dentro das classes) e a promoção de uma classe para outra, segundo critérios de desempenho acadêmico e científico, ou por titulação. Já a categoria de professor titular é estruturada em classe e níveis únicos. Acerca do regime de trabalho, este costuma subdividir-se em carga horária de 20 horas, 40 horas ou

dedicação exclusiva. Como já citado, todos os docentes participantes possuem regime de dedicação exclusiva com a UFPE, ou seja, não podem ter outra vinculação profissional, e lhes é exigido que desempenhem, além de suas atividades de ensino, atividades de pesquisa, orientação, extensão e gestão.

Complementando as análises acerca do perfil dos participantes, procuramos identificar o tempo de experiência deles na docência no Ensino Superior e, mais especificamente, no curso de Pedagogia, uma vez que muitos dos docentes já possuíam prática docente universitária – seja em outras instituições de ensino, seja em outros cursos – até prestarem concurso para a docência no Ensino Superior Federal.

Assim, identificamos que a maior parte dos docentes possui uma vasta experiência em termos de tempo de atuação. A maioria dos participantes tem experiência docente no ensino superior por um período de tempo acima de 16 anos (72% dos pesquisados). Quando analisamos o tempo de experiência desses mesmos docentes, especificamente no curso de Pedagogia e precisamente no curso de Pedagogia da UFPE, observamos que o tempo tende a diminuir, pelos motivos já explicitados acima. A Tabela 4 nos permite uma visão mais didática desses dados.

Tabela 4 – Tempo de experiência docente na docência no Ensino Superior

Tempo	Experiência no Ensino Superior		Experiência no Curso de Pedagogia		Experiência no Curso de Pedagogia/UFPE	
	N	f (%)	N	f (%)	N	f (%)
De 1 a 5 anos	2	6	2	6	3	9
De 6 a 10 anos	-	-	2	6	10	31
De 11 a 15 anos	7	22%	8	25%	2	6
De 16 a 20 anos	8	25%	6	19%	5	16
Acima de 20 anos	15	47%	14	44%	12	38
Total	32	100%	32	100%	32	100%

Fonte: A autora

Para complementar nossa caracterização dos participantes da pesquisa, buscamos, também, identificar em quais componentes curriculares os mesmos atuam, por considerarmos que os conhecimentos específicos daquelas disciplinas ofertadas pelos docentes implicam concepções diferenciadas ou específicas sobre o curso. Além disso, esse dado nos permite compreender, adiante, uma questão específica do nosso questionário, que buscou identificar como os docentes consideram que sua disciplina contribui para a formação do futuro pedagogo.

De posse das disciplinas citadas pelos docentes, realizamos uma categorização em termos de blocos de componentes com características próximas e de mesmo perfil formativo. Procedemos a essa categorização a fim de melhor organizar e apresentar os dados, conforme podemos ver na Tabela 5, que apresenta as categorias, chamadas de *bloco de disciplinas*, os componentes curriculares que fazem parte e a quantidade de docentes que disseram atuar nessas disciplinas. A soma total ultrapassa a quantidade de sujeitos da pesquisa, visto que um mesmo professor citou mais de um componente curricular. Ressaltamos também que a categorização realizada não teve como objetivo aglutinar as disciplinas de acordo com sua oferta nos departamentos.

Tabela 5 – Disciplinas ofertadas pelos participantes da pesquisa

Bloco de Disciplinas	Componentes curriculares	f (%)
Pesquisa e Prática Pedagógica	PPP1, PPP2, PPP3, PPP4, PPP5, PPP6 e PPP8	11
Organização e Gestão Educacionais	Organização Escolar Brasileira, Gestão Escolar e Gestão da Educação, Coordenação Pedagógica, Políticas Educacionais e Cultura Organizacional e Educação	9
Pesquisa	Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso	9
Fundamentos Teóricos da Educação	Teoria Curricular, Teoria da Educação, História Geral da Educação, História da Educação no Brasil, Filosofia da Educação, Filosofia Dialógica e Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação	6
Educação Não-Formal	Políticas de Educação não Formal no Brasil, Gestão Educacional em Espaços não Escolares, Educação em Africanidades e Afrodescendências, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, Formação Educacional em Espaços não Escolares e Educação e Desigualdades Sociais	5
Didática e Tecnologias	Didática, Tecnologias da Informação e Comunicação para Educação	3
Metodologias e Práticas de Ensino	Fundamentos da Matemática 1 e 2, Metodologia do Ensino de Ciências, Educação Infantil e Educação Literária na Escola e na Biblioteca	3
Fundamentos Psicológicos	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem e Aspectos Socioafetivos do Desenvolvimento	2
Avaliação	Avaliação Educacional e Avaliação da Aprendizagem	2
Educação Especial	Libras	1
Total		51

Fonte: A autora

Percebemos uma forte atuação dos docentes nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), componente curricular que se apresenta como o eixo norteador do currículo

do curso de Pedagogia da UFPE e busca promover para o estudante a formação teórico-prática tão discutida e necessária para a constituição do profissional docente. Esse componente veio a substituir o estágio curricular que, na matriz curricular anterior, era ofertado apenas ao final do curso, com carga horária reduzida, além de descontextualizado com o restante da formação (MANDÚ; AGUIAR, 2012).

O objetivo das PPPs é proporcionar aos estudantes a reflexão e aquisição dos saberes da prática, uma vez que eles se inserem na realidade das escolas, conhecendo os pormenores da instituição em que realizam o estágio, o funcionamento dela, as relações que nela acontecem. Assim, tornam-se capazes de intervir nessa realidade, pois têm uma preparação para a prática profissional (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2000). Além disso, as PPPs também estimulam a prática da pesquisa, um dos eixos formadores do curso de Pedagogia, o qual a considera um instrumento de busca e produção de conhecimento na medida em que auxilia na constituição de um sujeito crítico e reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional e entender os processos e métodos de pesquisa com base nas teorias da educação e nos seus aportes (DEMO, 2006).

Assim, percebemos a importância desse componente curricular, que perpassa toda a formação do pedagogo no curso de Pedagogia do CE/UFPE. Esse componente, distribuído em PPP 1 a 8, é ofertado desde o segundo até o nono período de formação, sempre com temas articulados às disciplinas oferecidas em cada período (UFPE, 2007). Cada uma dessas PPPs tem conteúdos específicos e é vinculada a departamentos diferentes. Por exemplo, a PPP1 tem como locus os espaços não formais de educação, sendo ofertada, em geral, por professores vinculados ao DFSFE ou ao DAEPE. Já as PPPs 2 e 8 enfocam a gestão educacional, sendo de responsabilidade de professores do DAEPE. As demais PPPs (3 a 7) enfatizam a prática docente nas diversas etapas e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – EJA) e são de responsabilidade dos professores do DMTE.

Além das PPPs, os outros componentes citados se distribuíram entre os blocos que compõem a matriz curricular do curso. Identificamos a predominância dos blocos de *organização e gestão educacionais* e de *pesquisa*, o que se explica pelo fato de serem disciplinas vinculadas ao DAEPE, um dos departamentos que teve maior representatividade entre os participantes da pesquisa.

Por fim, buscamos compreender as motivações que levaram os docentes a atuarem no curso de Pedagogia, entendendo ser este um aspecto relevante a considerar para uma melhor compreensão dos sentidos atribuídos pelos docentes não somente ao curso e à formação por ele ofertada como também ao seu papel nessa formação.

Ao procedermos à análise das motivações citadas pelos docentes, foi-nos possível verificar uma diversidade de fatores elencados, conforme podemos visualizar na Tabela 6, registrada a seguir.

O *desejo de atuar na formação de professores* foi o motivo mais citado dentre os docentes (10 participantes). Outros motivos recorrentes foram: a *afinidade/identificação com a área de educação*, citado por 7 professores; a *experiência como docente na Educação Básica*, referido por 6 docentes; e a *formação no próprio curso de Pedagogia*, mencionado por 5 docentes. Também houve referência ao envolvimento em atividades de pesquisa: 6 professores. Destes, 2 destacaram que interesse pela atividade de pesquisa desenvolvida surgiu na *iniciação científica* e os demais (4), em sua *formação na pós-graduação*. O somatório das respostas também ultrapassa o número de participantes, pois alguns professores elencaram mais de uma resposta.

Tabela 6 – Motivação do exercício da docência no Curso de Pedagogia

Motivos citados	N	f (%)
Desejo de atuar/contribuir na formação de professores	10	27,8%
Afinidade/Identificação com a área de educação	7	19,4%
Experiência como docente da Educação Básica	6	16,7%
Formação inicial no curso de Pedagogia	5	13,9%
Formação na Pós-Graduação	4	11%
Iniciação Científica	2	5,6%
Concurso Público	2	5,6%
Total	36*	100,0%

Fonte: A autora. * = O somatório das respostas ultrapassa o número de participantes, pois alguns professores elencaram mais de uma resposta.

Em linhas gerais, podemos identificar aspectos não impositivos e relevantes na escolha em atuar na docência no curso de Pedagogia. Percebemos, nas falas dos docentes, uma preocupação e comprometimento de sua função na formação de futuros professores, atribuindo a essa atividade uma carga de responsabilidade e uma maneira de poderem estar contribuindo, mesmo no ensino superior, com a melhoria da qualidade da educação básica. A formação inicial no curso motivou boa parte dos docentes, assim como a experiência anterior ao ensino superior na própria educação básica. As afinidades/identificações com a área de educação foram citadas, principalmente, pelos professores que não possuem licenciatura ou que não têm a formação em Pedagogia. Estes últimos justificaram que, apesar de não possuírem essa formação inicial em Pedagogia, têm uma afinidade com a área de educação e, no momento do concurso, tinham

interesse fazer parte dessa área. Também o envolvimento com as atividades de pesquisa figurou como motivo da escolha, tanto em nível de graduação (professores que realizaram atividade de iniciação científica) como da própria Pós-Graduação (mestrado ou doutorado), na área da educação, ou não.

Concluindo as análises referentes ao perfil dos docentes que atuam no curso de Pedagogia da UFPE, ressaltamos que, com intuito de manter seu anonimato, os docentes participantes da pesquisa foram nomeados com a letra P, de professor, seguida por um número cardinal que expressa a ordem em que o docente respondeu o questionário. Assim, nossos participantes foram nomeados entre P1 e P32.

As questões que se imbricam na compreensão desses perfis abrangem a compreensão de que os perfis de formação e de atuação do professor constituem dimensões que nos auxiliam a compreender a presença de determinados elementos no processo de significação com o curso de Pedagogia. Isso porque a representação social é uma construção mental do sujeito, de caráter referencial, ou seja, são as referências sociais, mas também a trajetória e crenças pessoais dos sujeitos exercem papel na construção de uma representação (JODELET, 2001).

Outrossim, as trajetórias e perfil profissional dos docentes possuem forte sentido identitário e repercutem em atitudes negativas ou positivas com relação ao curso, de acordo com a formação empreendida pelos professores e as experiências pessoais. Considerando isso, é possível, então, identificar que a trajetória formativa na área de educação – em formação inicial ou continuada, em pedagogia ou licenciaturas diversas – e o tempo de atuação profissional na área são fatores de forte identificação dos docentes com o curso e razão de eles valorizarem e nutrirem sentimentos mais positivos quanto ao que fazem.

No próximo tópico, prosseguiremos nossas análises, buscando discutir o conteúdo geral das representações sociais do curso de Pedagogia construídas pelos docentes, com base na análise da associação livre de palavras.

6.3 O campo semântico das representações sociais do curso de Pedagogia

Identificar como os docentes representam o curso de Pedagogia constituiu-se o objetivo central de nossa pesquisa. Isso nos dará subsídios para uma compreensão mais aprofundada acerca das concepções, valores e crenças que perpassam o imaginário dos professores, tanto no que diz respeito ao curso em que atuam como na articulação de tais valores com a formação do pedagogo. Além disso, poderemos compreender em que medida as representações do curso carregam elementos que contribuem para a formação oferecida no CE/UFPE.

Assim, a fim de compreender melhor nosso objeto de pesquisa, decidimos pela utilização de diversos métodos de coleta de dados, cercando-o em suas diversas dimensões. Nesse sentido, trataremos nesta seção as significações atribuídas ao curso de Pedagogia pelos seus docentes resultantes da análise dos dados obtidos por meio Técnica de Associação Livre de Palavras, que nos permitiu uma aproximação do conteúdo da representação.

Adotamos a modalidade de análise de conteúdo lexical (BARDIN, 2009) e a categorização das palavras com base nos campos semânticos das palavras e expressões evocadas pelos professores.

Mediante a apresentação do estímulo indutor *curso de Pedagogia*, obtivemos um total de 150 palavras/expressões evocadas pelos professores (Apêndice C)⁷. Após a leitura e análise das palavras/expressões e a realização da aproximação semântica entre elas, chegamos a, um total de 77 palavras diferentes. Dessas, 16 tiveram frequência igual ou superior a 3 (frequência mínima arbitrada por nós após a análise das palavras evocadas e suas frequências).

No Quadro 9, apresentamos as palavras associadas à expressão *curso de Pedagogia*, que tiveram frequência igual ou superior a 4.

Quadro 9 – Palavras associadas à expressão indutora “curso de Pedagogia” citadas pelos docentes com frequência ≥ 3

Palavras	N	Palavras	N
Educação	13	Profissão	4
Formação	11	Criticidade	4
Humanização	8	Diversidade	4
Aprendizagem	6	Extenso	4
Ensino	6	Desvalorização	3
Professor	6	Profissionalização	3
Escola	5	Formação de professores	3
Gestão	5	Criança	3
Docência	4		

Fonte: A autora

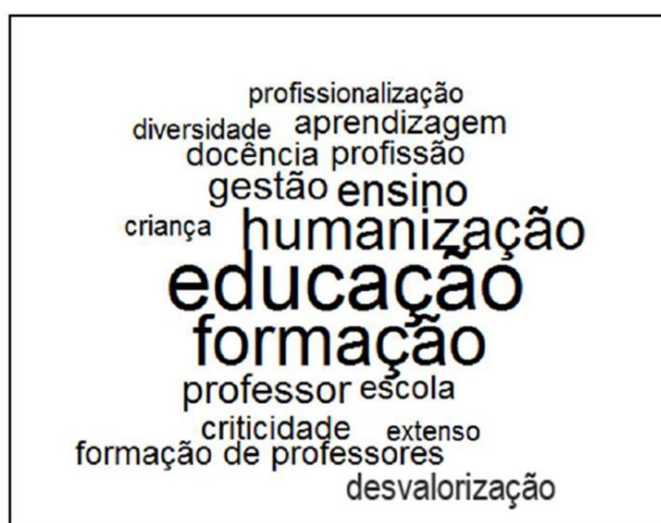
Ressaltamos que, embora apareçam palavras que possuam o mesmo radical lexical e significações muito interligadas – como formação/formação de professores e profissão/profissionalidade –, estas foram tratadas de forma particular nas justificativas dadas

⁷ Alguns professores evocaram menos de 5 palavras.

pelos docentes. Por isso, optamos por manter as duas formas diferentes, e não reduzi-las ao mesmo radical para efetuarmos nossas análises.

Para uma melhor organização gráfica e rápida identificação das palavras evocadas, delineamos, com auxílio do *software* IRAMUTEQ⁸, um quadro denominado *nuvem de palavras*, que agrupa e organiza os elementos evocados em função da sua frequência. A Figura 2 apresenta os elementos do campo semântico da representação social do curso de Pedagogia de acordo com sua frequência.

Figura 2 – Elementos do campo semântico da representação social do curso de Pedagogia



Fonte: A autora

Uma leitura inicial das associações revela que o pensamento compartilhado sobre o curso de Pedagogia é o de um curso de *formação* (11) que tem a *educação* (13) como base. Além de maior frequência, essas duas palavras também foram as mais elencadas como mais importantes nas associações.

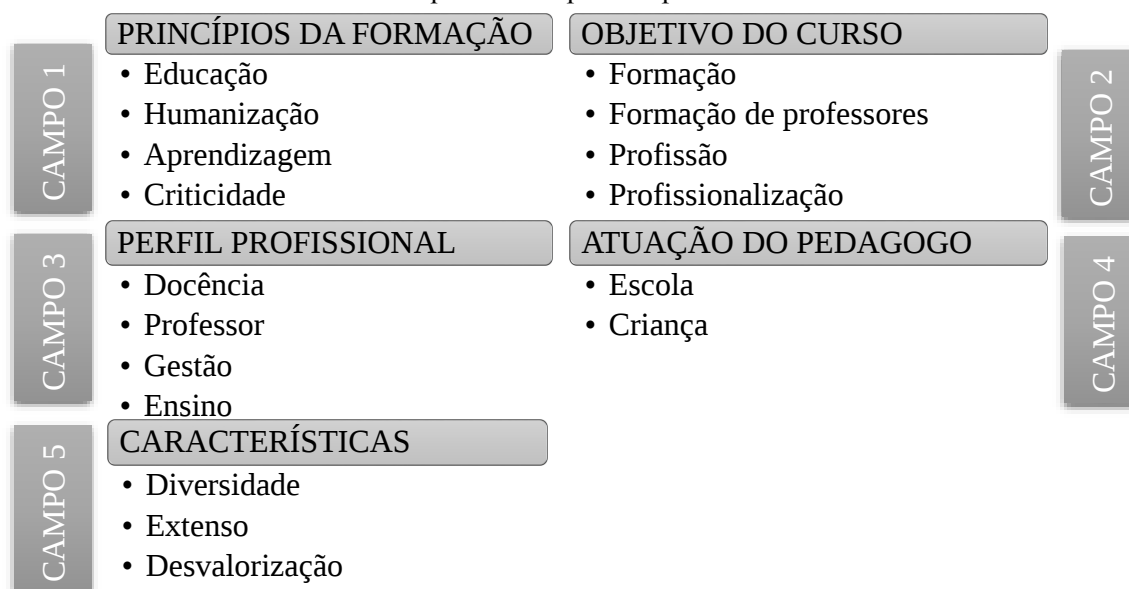
Para Brandão (1995), Libâneo (2010) e Pimenta (2011), a educação é ampla e os processos educativos podem estar presentes em diversas esferas da sociedade; por isso, a pedagogia apresenta-se como o estudo das práticas educativas. Para esses autores, a educação, enquanto fenômeno complexo, difuso e amplo que acontece no seio da sociedade, constitui-se o campo de estudo da pedagogia. Assim, espera-se que o curso de Pedagogia tenha como objetivo o estudo e a compreensão da educação e suas práticas para a compreensão global do

⁸ O *software* IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), é um programa informático gratuito, que permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpora textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras, além de gerar representações gráficas dos resultados das análises.

fenômeno educativo. Segundo esses autores, o curso de Pedagogia é, antes de tudo, o *lôcus* de *formação inicial* do pedagogo, profissional que deve compreender e exercer a prática educativa, em qualquer função ou ambiente.

As palavras evocadas foram agrupadas e categorizadas de acordo com as discussões teóricas que nos orientam e o explicitado nas DCNs. Conforme pode ser visto na Figura 3, o conteúdo foi organizado em 5 categorias denominadas de campos: **1) princípios da formação, 2) objetivo do curso, 3) perfil profissional, 4) atuação do pedagogo, 5) características do curso.**

Figura 3 – Categorização das palavras evocadas na Técnica de Associação Livre de Palavras com frequência ≥ 3 por campo semântico.



As palavras que compõem o *campo 1* dizem respeito aos princípios que regem o curso de Pedagogia, sendo elas: **educação, humanização, aprendizagem e criticidade**. Esse campo reflete o entendimento global das dimensões envolvidas na formação do pedagogo.

Nas justificativas dos docentes pela escolha da palavra “educação”, eles afirmaram que isso se deve ao fato de essa palavra constituir-se como campo de estudo da Pedagogia, conforme ilustrado nas falas a seguir:

O curso de pedagogia tem como seu principal campo a educação (P15).

Educação, por ser a grande área de abrangência da pedagogia (P24).

[...] é a função do pedagogo, contribuir para a garantia do oferecimento desse processo na sociedade. A Educação sistematizada (P25).

A educação, como já discutido, apresenta-se como o objeto de estudo da Pedagogia em seus aspectos teóricos ou metodológicos. Pimenta (2001), Libâneo (2001), Franco (2003) e Saviani (2007) concordam com a perspectiva de que a educação e os processos educativos constituem-se o campo de estudo da Pedagogia, a qual, por meio de conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, busca o entendimento da realidade educacional (objetivos, práticas, problemas, contexto histórico-social) para nela intervir.

A humanização e criticidade são princípios que envolvem a dimensão ético-política da formação do pedagogo, que, segundo o PPC de Pedagogia/CE (UFPE, 2007, p. 17),

envolve uma formação direcionada para formação **crítico-reflexiva** dos sujeitos, a construção de valores, atitudes, princípios, normas e ações individuais e coletivas compatíveis com os ideais da solidariedade, justiça, equidade, liberdade, cidadania, enfim, da democracia. É o campo da produção de bens e valores sintonizado com o momento histórico e voltado para **humanização** do espaço e tempo social (UFPE, 2007, p. 17, grifo nosso).

A humanização como princípio formativo é destacada pelos docentes ao afirmarem que,

Embora o curso lide e aborde diferentes dimensões da formação do educador (profissional, científica, pessoal, social, etc.), não tenho dúvidas de que formar-se em curso como o de pedagogia envolve algum tipo uma implicação; engajamento ético-político-existencial com o humano, apreendido de forma ampla, e como consequência com o lugar do outro em nossas próprias vidas (P3).

[...] devem ser respaldadas pela concepção de educação e formação humana, foco do processo formativo que se desenvolve ao longo do curso (P17).

Verificamos que a palavra “criticidade” foi evocada pelos mesmos sujeitos que recorreram à palavra “humanização”, as mais mencionadas pelos professores com formação em Pedagogia. As propriedades crítico-reflexivas e humanizadoras do curso de Pedagogia são embasadas nas concepções de teóricos como Freire (1987, 1996), Libâneo (2010) e Saviani (2008), que compreendem a educação como processo de formação humana do indivíduo. Essa formação extrapola os conteúdos escolares se estiver contextualizada com a realidade social, econômica e política em que o sujeito está inserido. Assim, a criticidade e a reflexividade apresentam-se como elementos indispensáveis à formação do pedagogo.

As DCNs legitimam como característica do curso de Pedagogia o caráter humanizador, crítico e reflexivo, levando em conta que este deve proporcionar a reflexão crítica do pedagogo

e sua ação no desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006b).

Em consonância com as falas dos docentes, os estudantes do curso reafirmam o caráter crítico, reflexivo e humanizador do curso de Pedagogia do CE/UFPE, considerando que ele é voltado para a formação humana e afirmando que vai além do aprendizado de métodos e técnicas de ensino ou de outra atividade. Dessa forma, o curso possibilita, do ponto de vista dos estudantes, uma formação que permite aos egressos possuírem um amplo repertório de conhecimentos sobre a prática educativa (MANDÚ, 2013).

Depreendemos, portanto, que o curso de Pedagogia da UFPE, embasado nas DCNS, oferta uma série de conhecimentos que possibilitarão ao pedagogo formar-se como um profissional que possui competência teórica, prática, crítica e reflexiva, apto a atuar nas questões relativas à educação e à formação humana como um todo. O curso vem desempenhando esse caráter formativo mais geral, propiciando uma base teórica necessária à compreensão do fenômeno educativo, contextualizada com a realidade social e com os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à atuação desse profissional na realidade social em que está inserido.

A palavra “aprendizagem” está diretamente relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo pedagogo e à formação para essa prática profissional, em que estão articulados os conhecimentos especializados e didático-pedagógicos. As justificativas dos docentes P26 e P32 ratificam a escolha por essa palavra.

ser professor é trabalhar diretamente com a questão da aprendizagem, tanto a aprendizagem do próprio professor como a dos estudantes (P26).

Acredito que a proposta da formação de professores dos anos iniciais é de uma formação que promova a aprendizagem em suas várias facetas – aprender a gostar de ler, de escrever, de escutar, de saber sobre o mundo, de reconhecer as diferenças entre as pessoas, de tolerar contrários, de olhar o diverso com atenção, de ser curioso, de exercitar a criatividade... tudo é aprendizagem (P32).

A Pedagogia, enquanto campo de conhecimento da educação, preocupa-se com o processo de ensino e aprendizagem das pessoas no seu processo formativo, compreendidos na sua dimensão social, afetiva, política e didática. Nos estudos de Didática, destaca-se o conceito de aprendizagem, denominado de ensinagem, termo proposto pela professora Léa Anastasiou (2002), que considera que a prática docente deve estar pautada no duplo sistema de ensino e aprendizagem, considerando-os processos paralelos e estreitamente relacionados. Nesse

sentido, a dimensão da aprendizagem está intrinsecamente relacionada à de educação, sendo que aquela seria o produto final desta. A educação, vista sob a ótica das práticas educativas existentes na sociedade, seria concretizada na aprendizagem do educando. Dessa maneira, o curso de Pedagogia teria como função oferecer a base para a compreensão das relações teórico-práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Marafon e Machado (2005), e Reis (2016) averiguaram, na fala de professores universitários do curso de Pedagogia, a constatação de que é função do pedagogo proporcionar a aprendizagem dos alunos, compreendendo esse profissional como educador social e político que deve atuar de forma consciente nos processos educacionais, com vistas a garantir a aprendizagem de seus educandos.

As DCNs do curso de Pedagogia reafirmam essa concepção, quando, em seu artigo 5º, atribui ao egresso do curso a aptidão para “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”.

A partir da análise do campo semântico 1, constatamos uma representação social vinculada ao fenômeno educativo como campo da Pedagogia, sendo esse fenômeno amplo e complexo. A formação no curso de Pedagogia, portanto, na visão dos professores, está vinculada à educação como prática formativa e transformadora, influenciada pelos aspectos sociais, históricos e econômicos, e pautada nos princípios da humanização e criticidade, atenta à aprendizagem do educando como produto final dessa prática.

No campo 2, foram agrupadas as palavras que dizem respeito aos objetivos do curso: “formação”, “formação de professores”, “profissão” e “profissionalização”. Como já sinalizado anteriormente, embora possuam significados muito próximos e o mesmo radical lexical, tratamos essas palavras como diferentes pelas justificativas dadas pelos docentes.

O termo “formação” foi evocado de forma mais global, quando os professores diziam considerar que o curso de Pedagogia se presta à formação inicial do pedagogo, fornecendo-lhe os conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua atuação profissional. Os professores justificaram a palavra dizendo que se trata de “[...] um curso que proporciona a formação para o exercício profissional” (P31). Nesse sentido, observamos uma constatação mais geral do curso de Pedagogia como *lócus* de formação profissional do pedagogo.

Porém, as justificativas para o termo “formação” o vinculam às duas outras palavras pertencentes a esse campo. A formação é intimamente vinculada à perspectiva da profissionalização do pedagogo, como podemos perceber na justificativa da professora P6:

“formação, pois trata-se de um curso, de um processo de aprendizagem, de um credenciamento profissional”.

O aspecto da formação é considerado por Weber (2003) como uma dimensão central no delineamento da profissão docente, uma vez que é nesse espaço que são adquiridos e mobilizados os conhecimentos científicos da profissão, articulados com os conhecimentos práticos relacionados à prática profissional. Os autores que tratam das profissões também destacam, como um dos aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional de uma ocupação, a sólida formação em nível superior (MOORE, 1970; BOURDONCLE, 1991).

Para Veiga (2008), a docência é uma atividade profissional, porquanto, para exercê-la, é necessária uma formação profissional, a aprendizagem de conhecimentos específicos e a aquisição de habilidades específicas. Além disso, seu papel é de suma importância para a sociedade. Pimenta e Anastasiou (2005) consideram que a docência é uma profissão em constante processo de mudanças, pois é permeada por uma série de questões de ordem social, econômica, cultural e política, e necessita dessa constante revisão de significados sociais. As justificativas dos docentes revelam, assim, o reconhecimento não apenas da docência como profissão, mas também da formação como importante para a profissionalização do pedagogo.

A **profissão**, nas falas dos professores, está objetivada no conceito de profissão docente. A docência, apesar de ser uma prática secular, ainda se encontra muito arraigada à história dos grupos profissionais ligados à vocação e ao ofício, e só recentemente essa atividade vem ganhando *status* de profissão. Isso porque os professores vêm transformando-se em especialistas do ensino, baseando suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. Assim, o professor P2 afirma que

é um curso que potencialmente contribui para a construção de um conjunto de atitudes necessárias ao educador (a), ao mesmo tempo que possibilita o indivíduo a construir sua profissão.

Entendemos que o processo de profissionalização da docência tem como cerne fazer essa prática passar do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Conforme Tardif (2013), a constituição da profissionalização docente diz respeito a um processo que só acontece mediante algumas ações: a oferta de uma formação universitária de alto nível intelectual; o desenvolvimento de competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos; o respeito às regras e rotinas inerentes à profissão; a construção de uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado (visto a especificidade da atividade docente ser a garantia do aprendizado para seu aluno); a autonomia do profissional.

Além disso o autor salienta a necessidade da construção de uma base de conhecimento científico para o ensino, mas com caráter prático, visto ser essa uma das características que devem basear uma atividade de natureza profissional, a fim de melhorar o desempenho e o estatuto do ensino.

Weber (2003) destaca as políticas empreendidas que demandaram formação docente em nível superior, de qualidade, com sólida formação teórico-prática. Essas políticas contribuíram para a valorização do magistério e de seus profissionais, na medida em que promoveram a melhoria das condições de trabalho e elevação do salário (como o caso da implantação do piso salarial do pedagogo), a oferta de concurso público para professor com planos de cargos e carreiras, a defesa da autonomia docente.

Já a expressão “formação de professores” denota, no entendimento dos docentes, uma dupla concepção de curso de Pedagogia. Uma está especificamente vinculada à formação para o ensino, como podemos observar nas falas de dois professores, registradas a seguir.

O curso é voltado especificamente para a formação de professores (P8).

[...] é o objetivo do curso, formar professores para atuarem na educação básica (P25)

Já a outra fala diz mais respeito ao conceito de docência ampliada, conforme destacado a seguir.

O curso de Pedagogia é o único local de formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais, por isso o foco tem que ser essa formação de professores para lecionar nesses segmentos (P5).

O curso de Pedagogia tem a formação de professores como um dos seus eixos centrais. Historicamente, este é um lugar privilegiado para a formação de professores (P26).

Conforme já apontado anteriormente, a base do curso de Pedagogia deve ser a formação do pedagogo para a docência – essa concebida num conceito ampliado. Além disso, é preciso que esse curso possibilite a seu egresso exercer uma infinidade de atividades que demandem conhecimentos e práticas educativas e formativas, em ambiente escolar ou não (BRASIL, 2006b).

Cruz e Arosa (2014) entendem que a antiga dicotomia presente no curso de Pedagogia entre formar o especialista e o professor, como também a discussão que se perpetua acerca do conhecimento que constitui a pedagogia e a identidade do curso, são temas que ainda fazem parte do contexto atual e servem para corroborar essas indefinições a respeito do curso.

Os autores, porém, compreendem que, a despeito do excesso de demandas profissionais colocadas para o pedagogo, há, sim, uma essência nessa profissão: a docência. Essa posição vai ao encontro da defendida pelas entidades de educadores. Saviani (2007) também defende essa concepção, pois, para ele assim como para a ANFOPE (2004), a docência representa uma condição imprescindível para todas as outras funções que o pedagogo venha a desempenhar, desde que entendida a partir da estreita relação com o trabalho pedagógico nas suas diferentes esferas, indo além do sentido de desenvolvimento de aula, mas englobando as ações educativas que podem ocorrer dentro ou fora dela.

As DCNs (BRASIL, 2006b) entendem que a atividade docente compreende a participação na gestão e organização de unidades e sistemas de ensino. Dessa forma, engloba o planejamento, a execução, coordenação e avaliação de projetos e as tarefas próprias ao setor da educação em experiências educativas escolares ou não escolares. Essa atividade abrange também a produção e difusão do conhecimento científico tecnológico nesses mesmos setores. Como a formação desse profissional deve dar conta de toda essa diversidade de atribuições, entendemos a difícil tarefa das universidades de criarem um currículo integrador, que consiga atender as exigências primeiras, que seriam a formação para a docência – que deve englobar, além dos conhecimentos específicos das disciplinas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental, as metodologias de ensino e os fundamentos da educação – e ainda as demandas que se agregaram àquela.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia do CE/UFPE ratifica a tese defendida pela ANFOPE de que a docência se constitui a base da formação do pedagogo, mas considera que a atuação desse profissional não se encerra na docência. Dada à amplitude desses pressupostos, o corpo docente do curso opta, como finalidade primeira, pela formação do professor articulada a uma formação para a atuação na totalidade do fenômeno educativo, conforme preceituam as próprias DCNs do curso.

O debate sobre a formação do profissional docente demanda uma discussão ainda mais profunda que perpassa a função social do professor. Alertamos para o fato de que, na atual sociedade, ao professor são impostas exigências que vão além da instrução, pois o docente passa, hoje, a ser essencialmente um educador, envolvido em questões políticas, éticas, críticas e reflexivas. Para isso, sua formação necessita envolver todas essas dimensões. Weber (2003) destaca a importância das dimensões profissional, política e epistemológica, na formação do professor, para a constituição da docência enquanto profissão.

As palavras do campo 3 – *docência, professor e gestor* – enfatizam o perfil profissional do pedagogo nas concepções dos docentes. Esse campo evidencia uma representação de

docência ancorada na díade ensino/gestão, os dois grandes eixos formativos do curso, segundo as DCNs.

Essa representação enfoca o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia na figura do professor, evidenciando uma representação de docência como ensino e traduzindo uma concepção do pedagogo como professor, que atua primordialmente em sala de aula por meio da docência (entendida como prática de ensino), mas que pode também desenvolver outras atividades ligadas ao ensino escolar, como a gestão e a coordenação, conforme evidenciado na justificativa da docente P13:

Um curso que busca formar profissionais para atuar tanto na área de educação e na docência quanto na coordenação e gestão de escolas” (P13).

As DCNs, ao atribuírem à docência o *status* de base da formação do pedagogo e incorporarem a ela todas as modalidades e práticas profissionais praticadas por um educador, ampliaram o conceito de docência e o perfil profissional do pedagogo, ao mesmo tempo em que circunscreveram o curso de Pedagogia na função de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, admitindo possibilidades de inserção profissional em outros campos secundarizados.

Na tentativa de superar as dicotomias historicamente existentes no curso entre professor *versus* especialista / professor *versus* gestor, a docência, nessa perspectiva, passou a ter um caráter ampliado e a ser concebida como ação educativa complexa, que pode ser realizada por meio de práticas formais e não formais, envolvendo múltiplas relações formativas em variados ambientes. A prática docente seria o elemento catalizador de todo o processo de formação do pedagogo e, assim, o ato de ensinar transcenderia os limites da sala de aula, incluindo as funções de gestão, planejamento, coordenação, formulação e avaliação de políticas públicas na área de educação, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, além de atividades de cunho educativo em espaços escolares e não escolares.

Os docentes em cujos discursos foi identificada essa representação possuíam acima de 16 anos de experiência no ensino superior, o que denota uma forte relação dessa concepção com a memória social. Moscovici (1978) reconhece a existência de conteúdos cognitivos numa representação mais ligada a informações e valores arquivados na memória social de um grupo. Nesse sentido, a predominância da representação da docência associada à figura do professor e a práticas escolares é compreendida como resultado de **elaborações** alicerçadas na trajetória histórica do curso.

Embora haja a predominância da representação da docência enquanto ensino, foi possível observar uma outra vertente de pensamentos, mais ligada ao conceito de docência ampliada, instituída nas DCNs e ilustrada na justificativa da professora P12, conforme podemos ver no fragmento abaixo transcrito.

Docência – atividade que perpassa todo o curso de pedagogia, seja no campo formal ou não.

Gestão – atividade inerente ao curso. Desde a gestão da sala de aula aos outros espaços onde acontece o fenômeno educativo (P12).

Essa representação está ancorada nas atuais discussões conceituais e definições legais do curso, traduzidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico do curso, em que o perfil profissional do pedagogo está circunscrito à área de Educação, desenvolvendo atividades em espaços escolares ou não escolares, em práticas educativas diversas, e exercendo atividades de ensino, gestão, organização e produção de conhecimento. Essa segunda forma de representação é menos regular que a primeira e está mais relacionada aos professores com tempo de atuação no curso de até 15 anos – especificamente, mais recorrente entre os que têm entre 6 e 10 anos. Em relação à formação inicial, não houve diferença de percepção entre professores pedagogos e não pedagogos.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia estabelece como núcleo básico da formação oferecida a *docência* e a *gestão*, “tendo em vista a necessidade de se estabelecer um vínculo orgânico com a realidade da educação em suas determinações sociais, econômicas, políticas, culturais e científicas” (UFPE, 2007, p.12). Parte do princípio de que o pedagogo, enquanto gestor educacional, não pode prescindir do conhecimento e da prática da docência e, enquanto professor, deve ter uma sólida formação teórica dos conhecimentos educacionais, além da compreensão dos fatores políticos e sociais que incidem sobre a educação. O PPC admite a gestão como eixo formativo e identitário do curso de Pedagogia do CE/UFPE.

Essa dicotomia de pensamentos sobre o perfil profissional do curso é refletida no próprio andamento do curso e na formação vivenciada. Isso porque as representações sociais, enquanto guias de ação, possuem caráter prático, ou seja, embora o projeto do curso tenha estabelecido uma formação assentada no conceito de docência ampliada, a vivência nas disciplinas do curso e o currículo efetivado carregam as sínteses realizadas pelos docentes a partir de suas percepções, valores, julgamentos e expectativas.

Dessa forma, retomamos a avaliação dos estudantes sobre o curso de Pedagogia do CE/UFPE (MANDÚ, 2013). Queremos realçar um descontentamento deles ao afirmarem que a centralidade da formação docente colocava em segundo plano os outros aspectos formativos

exigidos pela legislação. Assim, reivindicaram que o curso precisava ampliar e melhorar sua contribuição para outras áreas englobadas pela docência.

Ainda na discussão do perfil profissional do pedagogo, no campo 4, verificamos que as palavras *escola* e *criança* estão ligadas à representação da *atuação do pedagogo* que, por sua vez, está vinculada, no ambiente escolar, ao trabalho com crianças. Essa perspectiva ancora-se no entendimento de que o ambiente escolar é o principal *lócus* de trabalho do pedagogo. A grande problemática gira em torno da mesma discussão empreendida na análise do campo 3, uma vez que constatamos que a palavra *escola* foi associada ou ao termo *sala de aula*, ou aos vocábulos *professor* e *criança*, predominando uma percepção da atuação do pedagogo limitada ao ambiente escolar, onde exerceria a prática de *ensino* com crianças.

Mais uma vez articulamos essa representação aos resultados da nossa pesquisa de mestrado com os estudantes concluintes do curso de Pedagogia do CE/UFPE, em que constatamos uma percepção de que o curso “limita” a formação/campo de atuação do pedagogo ao ambiente escolar. A insatisfação dos alunos gira em torno das expectativas deles em ter uma formação que contemple a prática profissional do pedagogo em outros ambientes não escolares, o que, segundo os estudantes, acontece de forma pontual em poucas disciplinas (principalmente eletivas). Conforme os estudantes, raramente há um espaço de discussão no curso que trate dessa amplitude de atuação do pedagogo e de que forma esse profissional pode mobilizar os conhecimentos adquiridos em sua formação pedagógica em atividades extraescolares (MANDÚ, 2013).

A possibilidade de formação ampliada, a desvalorização e o desprestígio social da profissão de professor, os baixos salários e as péssimas condições de trabalho desse profissional, entre outros aspectos negativos destacados a respeito da profissão docente, vêm acarretando um desejo acentuado e crescente de atuação nas outras áreas emergentes do campo de atuação do pedagogo em detrimento da sala de aula e do ambiente escolar como um todo, como destacam os estudos de Braúna (2009), Aquino e Saraiva (2011) e Aquino (2011).

Reconhecemos a centralidade do ambiente escolar como principal local de trabalho do pedagogo, porém consideramos que há um certo escanteio ou mesmo esquecimento das outras formas de atuação do pedagogo, uma vez que a própria legislação afirma essa possibilidade. Ao atribuírem à atuação do pedagogo a prática educativa no ambiente escolar junto às crianças, os docentes deixam de levar em consideração a gama de locais de atuação em que o pedagogo pode exercer sua profissão e para diversos sujeitos (crianças ou adultos): educação de jovens e adultos, movimentos sociais, instituições hospitalares, empresas, órgãos públicos etc.

As DCNs ressaltam que, por serem amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia, a condução deve ser dada pelas instituições formadoras, de acordo com a qualificação do corpo docente, a infraestrutura do curso e os encaminhamentos dados no Projeto Pedagógico do curso. Assim, entendemos que cada instituição deve escolher as áreas de priorização da formação a oferecer, contanto que dê conta da complexidade da área da educação e de uma formação que capacite o egresso para o exercício da docência e de outras práticas pedagógicas escolares e não escolares. Assim, entendemos que as representações dos docentes têm forte influência na condução da formação vivenciada no curso, o que precisa ser repensado com base na própria legislação e nas avaliações dos estudantes.

Por fim, no campo 5, as palavras recorrentes ressaltam algumas características atribuídas ao curso pelos professores formadores: *diversidade*, *extenso* e *desvalorização*. A diversidade configurou-se, para os docentes, como uma característica positiva, enquanto a desvalorização e o fato de o curso ser considerado extenso apresentam-se como aspectos negativos.

A palavra *diversidade* teve frequência 4, porém não foi escolhida como mais importante por nenhum dos professores que a evocou. Dessa forma, não houve justificativa por parte dos docentes para a escolha dela, entretanto identificamos que sua evocação estava associada às palavras *humanização*, *críticidade*, *reflexividade* e *conhecimento*, o que nos faz inferir que essa característica diz respeito a uma concepção mais abrangente do curso.

Nessa perspectiva, a formação do pedagogo, pautada na diversidade do conhecimento educacional, estaria norteada por uma perspectiva da natureza da própria Pedagogia, em sua diversidade epistemológica e de práticas, bem como nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, que compreendem a docência, em seu sentido mais amplo, como ação educativa complexa que envolve uma diversidade de práticas educativas em diversos ambientes formativos. Dessa forma, os professores que evocaram a palavra *diversidade* consideram que o curso possui essa característica e preza por uma formação que possibilite ao egresso uma vivência mais ampla e diversa dentro do curso.

Quanto à palavra *desvalorização*, os docentes reconhecem o desprestígio social do curso associado à profissão docente, como podemos constatar na fala da professora P1.

No conjunto geral dos cursos de graduação, é desprestigiado porque é pouco reconhecido socialmente. Muitos deles insatisfeitos, pensando em buscar outra opção curso no semestre ou ano seguinte. [...] Recebe os estudantes com baixas médias em exame seletivo, muitas vezes os mais desestimulados, desinteressados, alunos que em geral o escolheram com base no nº (muitas vezes excessivo) de vagas oferecidas. Chegam a expressar o desinteresse para com a possibilidade de se tornarem professores (P1).

A desvalorização é um tema recorrente quando se fala do curso de Pedagogia e, principalmente, da profissão docente. A área de educação em geral possui uma característica histórica de desvalorização, constituindo-se numa carreira de baixo prestígio social. Pesquisas realizadas com estudantes de pedagogia (AQUINO, 2011; BASÍLIO, 2012; MANDÚ, 2013) retratam bem esse panorama de os estudantes se sentirem desvalorizados enquanto alunos de Pedagogia e enquanto profissionais da área de educação. O desprestígio social atribuído ao curso de Pedagogia e à profissão docente relaciona-se às condições salariais e de trabalho do professor da educação básica, ao *status* associado à profissão, à violência nas escolas, ao fracasso escolar, à carga excessiva de trabalho, ao acúmulo de funções e à falta de autonomia.

Além disso, há que se destacar o excesso de demandas burocráticas, quando se leva em conta o tempo despendido em planejamento, confecção e correção de atividades e provas, e a dupla jornada de trabalho que muitos professores enfrentam para complementar sua renda, trabalhando em dois ou mais turnos. A desvalorização da profissão docente também é relacionada à baixa atratividade da carreira docente. Gatti et al. (2009) revelam que os jovens concluintes do Ensino Médio percebem o professor como um profissional desvalorizado.

Assim como destacado na fala da professora P1, em pesquisa com os estudantes verificamos que a escolha pelo curso de Pedagogia para muitos alunos estava inserida num contexto social de ingresso no ensino superior e à possibilidade de acesso à universidade pública, rápida inserção no mercado de trabalho (uma vez que a inserção no curso permite a atuação profissional já nos primeiros períodos em atividades de estágio), alta taxa de empregabilidade, possibilidade de aprovação em concurso público que exija formação em nível superior, como também o alto número de estudantes que escolheram o curso como segunda opção pelo fato de não terem conseguido notas suficientes para ingressar em outros cursos de seu interesse e o curso de Pedagogia oferecer um grande quantitativo de vagas (MANDÚ, 2013).

Ainda em consonância com a fala da professora P1, nossos resultados anteriores evidenciaram também que a possibilidade de formação ampliada – articulada à desvalorização e ao desprestígio social da profissão de professor, aos baixos salários e às péssimas condições de trabalho desse profissional, entre outros aspectos negativos destacados a respeito da profissão docente – vem acarretando um desejo acentuado e crescente de atuação nas outras áreas emergentes do campo de atuação do pedagogo em detrimento da sala de aula e do ambiente escolar como um todo, como destacam os estudos de Braúna (2009), Aquino e Saraiva (2011), e Aquino (2011).

Segundo Oliveira (2010), a amplitude de possibilidades de atuação do pedagogo estabelecida pelas DCNs vem despertando nos estudantes um acentuado interesse pela atuação em outras áreas e certa resistência a atuar na sala de aula. Para Gatti (1997), a escolha por um curso de Licenciatura não se constitui necessariamente em escolha pela carreira docente, visto que muitos discentes procuram esses cursos sem a pretensão de exercer a profissão docente.

Assim, percebemos que há um entendimento mútuo entre professores e estudantes no que diz respeito à desvalorização social do curso de Pedagogia intrinsecamente relacionada à profissão docente, o que vem a constituir-se em uma marca negativa do mesmo.

A última característica elencada pelos docentes foi o fato de os professores julgarem o curso *extenso* e, assim, avaliarem negativamente o tempo de duração dele. Dessa forma, os professores formadores consideram não haver necessidade de uma formação tão prolongada, uma vez que os estudantes precisam inserir-se mais rapidamente no mercado de trabalho. Além disso, afirmam que existe um excesso de disciplinas obrigatórias as quais, segundo eles, são “desnecessárias” e “repetitivas”.

A análise que realizamos da matriz curricular do curso evidencia a tentativa de ser ofertada aos estudantes uma rica formação, que contemple uma sólida base teórico-prática e discussões dos eixos epistemológicos, metodológicos e de pesquisa. Foi na tentativa de garantir um curso que englobasse todos esses aspectos que a matriz foi organizada, porém, conforme discutido no capítulo anterior, de fato, a quantidade de disciplinas obrigatórias e o engessamento da grade curricular, que não facilita ao estudante a escolha pelas disciplinas eletivas conforme interesses próprios, é uma fragilidade do curso de Pedagogia do CE/UFPE que precisa ser repensada.

Porém entendemos a difícil tarefa das universidades de criarem um currículo integrador, que consiga dar conta das exigências primeiras, a formação para a docência – que deve englobar, além dos conhecimentos específicos das disciplinas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental, as metodologias de ensino e os fundamentos da educação – e ainda as demandas que se agregaram àquela.

Com vistas a aprofundar a discussão sobre as representações que os docentes elaboraram a respeito do curso, no próximo tópico, abordaremos as respostas dadas pelos professores ao questionário.

6.4 O curso de Pedagogia nas Representações Sociais dos seus docentes

Neste tópico, discutiremos os sentidos e significações do curso de Pedagogia manifestados no discurso dos professores formadores, considerando-os como elementos constitutivos do universo simbólico das representações sociais elaboradas pelos docentes. Essa discussão nos dará subsídios para uma compreensão mais aprofundada acerca das representações, valores e crenças que perpassam o imaginário dos professores, tanto no que diz respeito ao seu curso de atuação, quanto na articulação de tais valores com a formação do pedagogo em andamento no CE/UFPE, em que medida suas representações sobre o curso carregam elementos que influenciam sua prática nesse contexto.

Os dados tratados nesta seção foram originados das questões abertas do questionário, analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2009). Realizamos uma categorização deles, conforme os procedimentos padrões desta técnica de análise, segundo os quais os dados com mesma unidade de significação foram agrupados em categorias, que são mutuamente excludentes e cada resposta só poderá se agrupar a uma delas (BARDIN, 2009).

A representação social é uma forma de saber prático, elaborada pelos sujeitos num contexto de interações sociais, que funciona como guia para ação e tomada de posições. Dessa forma, torna-se importante compreender a visão de mundo dos indivíduos e como a utilizam para orientar-se, que são determinantes de suas práticas sociais (MOSCOVICI, 2012). As representações sociais possuem caráter dinâmico e relacional à trajetória do grupo que as elaborou, construídas nas ações coletivas dos indivíduos. Isso porque elas refletem nas relações estabelecidas dentro e fora do grupo.

Considerando o exposto, é possível inferir que as representações sociais elaboradas pelos docentes a respeito do curso de Pedagogia, formadas por elementos construídos socialmente em suas trajetórias formativas, em sua vivência profissional e em seu grupo social, justificam suas atitudes (positivas ou negativas), suas expectativas e sua atuação no referido curso. No processo de significação, ocorre a articulação entre o conhecimento científico, expresso nas referências epistemológicas (presentes na construção teórica do próprio processo de formação desse professor formador, nas leituras permanentes, na pesquisa) e as representações sociais, entendidas como um conhecimento social reelaborado a partir de outros sistemas de referência mais prático e subjetivo e menos pragmático, o que pode evidenciar um caráter multirreferencial, conflitante e até mesmo parecer ambíguo, ambivalente e instável.

Consensualmente, os professores formadores consideram o curso de Pedagogia como um espaço de formação profissional do futuro pedagogo. Essa concepção é atravessada por

diversos elementos representacionais originados da trajetória do professor, de sua prática enquanto professor formador de pedagogos, da sua visão político-formativa, da sua atitude crítica, em geral, em relação ao curso e, em particular, ao curso em que atua. São esses aspectos que buscamos identificar e analisar neste tópico.

Após o procedimento de análise, chegamos a quatro categorias que sintetizam as representações sociais do curso de Pedagogia elaboradas pelos professores: **1) perfil do curso de Pedagogia, 2) princípios da formação, 3) campo de atuação do pedagogo, e 4) críticas ao curso.**

A primeira categoria diz respeito ao *perfil do curso de Pedagogia*, referente à formação nele oferecida. Para os professores, o curso possui como cerne de seu perfil formativo a *docência*, categoria em que encontramos elementos representacionais ancorados nas determinações legais do curso que o definem como um curso de formação para o exercício da docência.

O que se coloca de forma ambígua no discurso dos professores é o conceito de docência a que eles estão se referindo. A docência aparece, em suas representações, ora como sinônimo de ensino, ora em seu sentido ampliado.

A complexidade que envolve o conceito de docência está assentada no próprio embate teórico sobre a docência e nos debates para formulação das diretrizes do curso. Ao defenderem a docência como base formativa do curso de Pedagogia, as DCNs assumiram a tese de que a docência abrange uma série de práticas educativas que vão além da atividade de magistério.

Na primeira representação, é possível identificar um entendimento de que o curso de Pedagogia deve formar o professor para atuar no ensino na instituição escolar, sem levar em consideração não só o conceito ampliado de docência, mas também o contexto atual de inserção profissional do pedagogo em outras atividades educativas em curso na sociedade. Ambos demandam do curso um novo perfil que agregue à formação para o ensino os conhecimentos necessários às outras práticas e atividades docentes.

Cruz e Arosa (2014) alertam para o fato de que, na tentativa de superação das dicotomias, outrora existentes, entre a formação do especialista e do professor no curso de Pedagogia, a opção pela docência em seu sentido ampliado fez o sentido da docência sofrer mudanças e passar a englobar um excesso de novas exigências para o professor a ser formado. Dessa forma, agora, compreende atividades de gestão e organização de unidades e sistemas de ensino e, para esses autores, ofertar uma formação inicial que dê conta de todas essas demandas pode constituir-se um desafio para as universidades. Gonçalves (2010) diz que essa percepção

desvaloriza a atividade docente e afirma que as DCNs contribuíram para os estudantes de Pedagogia desenvolverem um sentimento de resistência à prática docente.

A primeira representação pode ser ilustrada na fala dos docentes P3 e P26, conforme podemos ver nos fragmentos abaixo registrados.

Trata-se de um curso de formação inicial voltado à habilitação profissional dos docentes das series iniciais do ensino fundamental (P3).

O curso de Pedagogia é um dos lugares privilegiados para a formação de professores, pois é um lugar de síntese, de construção e reconstrução de saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem (P26).

Já a representação que trata a docência em seu sentido ampliado pode ser ilustrada na fala dos professores P1 e P2 cujos fragmentos estão transcritos a seguir.

Um curso de formação inicial, um dos espaços institucionais de aprendizagem profissional da docência. [...] não se tem dúvida de que a aprendizagem da docência é múltipla e envolve saberes diferenciados que se complementam (P1).

É um curso cuja identidade é a docência em diversos espaços de atuação (escolares e não escolares), podendo o docente ser gestor, coordenador, supervisor em áreas que necessitem do pedagogo (P2).

A associação entre o curso de Pedagogia e a docência indica, no modo como os professores percebem de maneira geral o curso, o local de formação para o exercício da docência. Esta é entendida não só como prática de ensino, mas também como atividade educativa que engloba outras práticas e funções, as quais, segundo as DCNs, envolve a gestão, o planejamento e a avaliação educacionais, a pesquisa e a difusão de conhecimento etc. em ambientes escolares ou extraescolares. Nesse sentido, a docência envolveria todas essas práticas.

O que percebemos, na visão dos professores, é que o sentido ampliado da docência está alicerçado na díade ensino/gestão, enquanto as outras atividades docentes, praticamente, não são elencadas por eles, pois apenas o elemento *coordenação* e *pesquisa* foram citados, cada um, por apenas um docente.

Essa concepção revela como o contexto se apresenta não só como fonte de elaboração e manutenção da representação social como de manutenção da identidade do grupo, dando-lhe especificidade. A análise do PPC realizada na primeira fase desta investigação revela que a docência e a gestão constituem-se como os núcleos básicos da formação oferecida no Centro de Educação, pois esse Documento admite a docência e a gestão como os eixos básicos do perfil

do curso de Pedagogia do CE/UFPE. Segundo Santos (2005), é função das RS justificar *a posteriori* os sistemas de pensamento, as tomadas de posição e as condutas do sujeito, definir as identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos.

Essa representação é materializada na matriz curricular do curso, revelando o caráter prático dessa representação, pois a análise realizada nos revelou uma considerável oferta de componentes curriculares voltadas para gestão. Ressaltamos, porém, que a ênfase continua sendo na gestão escolar em detrimento do preconizado pela legislação, que estabelece o seguinte: a gestão de sistemas e instituições de ensino, a gestão dos processos educativos escolares e não escolares. Em vista disso, as demais atividades que envolvem o conceito de docência ampliada ocupam um lugar secundário, ou mesmo não são contempladas no curso, sobretudo no que diz respeito às experiências educativas não escolares.

Em pesquisa com os estudantes concluintes do curso de Pedagogia do CE/UFPE, percebemos um descontentamento por parte dos discentes ao avaliarem a centralidade da formação docente em seus cursos de Pedagogia, a qual acaba deixando preterindo os outros aspectos formativos exigidos pela legislação, considerando que precisa melhorar sua contribuição para outras áreas além da docência (MANDÚ, 2013). Esses resultados se assemelham aos encontrados por Aquino (2011), Melo e Cabral (2011), e Basílio (2012).

Na segunda categoria, **princípios da formação**, identificamos três grandes eixos considerados pelos docentes: a *formação humana*, a *multidisciplinaridade* e a *unidade teoria-prática*.

Nas significações construídas pelos professores, eles consideraram que o curso de Pedagogia é voltado para a **formação humana**, vendo-o como reflexivo e humanizador. Vimos, nas falas deles, algumas características do curso que embasam essa perspectiva, como podemos constatar nos trechos abaixo transcritos.

[...] tem como objeto de estudo a Educação, suas dimensões política, ética e estética, basilares para a formação humana (P17).

[...] possibilita o conhecimento sobre as relações e desenvolvimento humano [...] referentes a cidadania (direitos humanos, diversidade) (P11).

É um curso que visa ao profissional ter um conhecimento mais reflexivo sobre o seu papel na sociedade, uma vez um pensar e repensar de teorias e práticas educacionais (P13).

Esse caráter, já constatado na análise do campo semântico da representação, possibilita-nos compreender a tentativa de superação do caráter puramente técnico ou metodológico que

outrora compunha o perfil do curso. Isso se deve às demandas emergentes na sociedade que implicam a busca por proporcionar ao futuro pedagogo a capacidade da compreensão dos contextos social, histórico, político e econômico em que o sujeito está inserido, sendo capaz de refletir sobre sua intervenção na sociedade.

Essa representação também converge para o entendimento do aspecto epistemológico da Pedagogia, entendida como ciência da educação que estuda e compreende o fenômeno educativo, e articula práticas e procedimentos para o desenvolvimento da atividade educativa. Em vista disso, a pedagogia deve centrar-se numa prática educativa voltada para a formação humana e para o desenvolvimento pleno do indivíduo, visando a mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos educandos (LIBÂNEO, 2012).

Freire (1996) compreende a educação como ação humana que transcende a barreira do tecnicismo e assume uma função crítica e emancipatória, indo além dos conteúdos escolares e constituindo-se como processo de formação humana do indivíduo. Pimenta e Anastasiou (2005) complementam que

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 14).

Além da formação humana, a multidisciplinaridade figura como princípio da formação atribuída ao curso de Pedagogia por seus docentes, conforme evidenciado nos excertos abaixo.

Um curso que oferece uma formação ampla e específica ao mesmo tempo, ao contar com a contribuição de outras áreas de conhecimento, alargando a concepção de mundo, de sociedade, de homem dos educandos, além de os instrumentalizar do ponto de vista teórico e prático para o exercício da profissão (P9).

Pedagogia é um curso multidisciplinar (P10).

Um curso que busca formar profissionais para atuar tanto na área de educação e na docência quanto na coordenação e gestão de escolas. É um curso que forma, também, profissionais que podem trabalhar em espaços não escolares, campo em ascensão na absorção de profissionais advindos do curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia busca formar o profissional para atuar nesses campos, de forma integral, possibilitando o conhecimento, desde o mais específicos (conteúdos das áreas de linguagens e ciências) aos mais gerais (sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos), não esquecendo a organização da escola (legislação e gestão). (P13).

Essa dimensão reflete o reconhecimento da multiplicidade de conhecimentos envolvidos na formação docente, inclusive de outros campos do saber, que embasam o conhecimento pedagógico, como a filosofia, sociologia, psicologia e o entendimento de que a formação do pedagogo deve apoiar-se em uma *sólida formação teórica*. A formação prevista no curso envolve aspectos que buscam abarcar a amplitude do processo educativo e, assim, baseada nos conhecimentos produzidos nas ciências da educação – como a psicologia, a sociologia, a antropologia etc. –, busca dar uma unidade a esses saberes para uma melhor compreensão e atuação no fenômeno educativo.

Articulada a essa concepção, encontra-se a última dimensão desta categoria, a *unidade teoria-prática*, atribuída pelos docentes como princípio da formação. Essa articulação repousa no entendimento de que a multiplicidade de conhecimentos teóricos, que contribuem para a formação do pedagogo e para sua atuação na realidade educativa, requerem um aprofundamento dos estudos dos fundamentos sociológicos, filosóficos, psicológicos e antropológicos da educação, como também dos aspectos cognitivos e socioafetivos do desenvolvimento humano, entre outros. A compreensão desses conhecimentos e proporcionam a compreensão do ser humano nas suas mais variadas dimensões, além de propiciar a articulação deles ao processo educativo. Por isso, o caráter teórico-prático do curso.

Em vista dessa discussão, os trechos transcritos a seguir ilustram o entendimento dos docentes sobre essa dimensão.

[...] Um curso que, embora historicamente, tenha perdido *status* social, hoje vem adquirindo visibilidade, sendo valorizado pela sua contribuição em diferentes áreas de trabalho que hoje requerem a figura do pedagogo. Um curso que oferece uma formação ampla e específica ao mesmo tempo, ao contar com a contribuição de outras áreas de conhecimento, alargando a concepção de mundo, de sociedade, de homem dos educandos, além de os instrumentalizar do ponto de vista teórico e prático para o exercício da profissão (P9).

O curso de Pedagogia possibilita a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino e de saberes para o exercício da docência e da pesquisa em diversos contextos do trabalho cotidiano necessários a prática profissional (P27).

Nesse sentido, é possível inferir das falas dos professores a significação atribuída à Pedagogia em sua dimensão epistemológica: enquanto ciência da educação é um conhecimento teórico, com caráter prático. Por isso a ênfase dos autores na dialeticidade entre teoria e prática como caráter constitutivo do conhecimento pedagógico e também como princípio formativo do

curso de Pedagogia, concebendo o pedagogo um teórico-prático da educação (PIMENTA, 2001; SAVIANI, 2007; HOUSSAYE et al., 2004; ROLDÃO, 2007).

Essa dimensão está expressa claramente no Projeto Pedagógico do Curso, que certifica a *prática* como princípio que permeia todo o currículo do curso, articulada à sólida formação teórica que aponta para um projeto de formação alicerçada nas contribuições teóricas dos diferentes campos de saberes, garantindo uma base teórico-epistemológica sobre a prática educativa. A concretização dessa dimensão na organização curricular do curso acontece expressamente nos componentes curriculares “Pesquisa e Prática Pedagógica” e “Trabalho de Conclusão de Curso”, que buscam associar os conhecimentos teóricos à pesquisa em educação e à prática educativa, como discutimos no tópico de análise dos documentos norteadores do curso. Apesar disso, segundo Basílio (2012) e Mandú (2013), os estudantes vêm ressaltando que a materialização desse princípio tem deixado o curso demasiadamente teórico, necessitando de articulação mais efetiva com a prática. Entretanto, fica a reflexão: se de fato o curso tem esse caráter demasiadamente enciclopédico, ou se há uma supervalorização da prática pelos estudantes, entendida muitas vezes como metodologias e técnicas aplicáveis na atividade de ensino.

As três dimensões que envolvem essa categoria encontram-se em profunda articulação e ancoram-se no conceito de educação como princípio geral da Pedagogia e dos processos educativos como objeto do curso de Pedagogia.

Na categoria **campo de atuação do pedagogo**, encontram-se os elementos da representação que dizem respeito à articulação entre a formação oferecida no curso e as atividades profissionais atribuídas ao futuro egresso. Nessa categoria, as significações atribuídas pelos docentes ao campo de atuação do pedagogo estão objetivadas nos espaços de atuação desse profissional – espaço escolar *versus* espaço não escolar – e ancoradas nas atribuições profissionais do pedagogo estabelecidas pelas DCNs.

A objetivação é o processo que visa concretizar o objeto de representação a partir de elementos que já existiam no mundo físico, reproduzindo um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 2007). Nessa direção, ao analisarmos os valores atribuídos ao campo de atuação do pedagogo pelos docentes, inferimos que estão imbrincados de sentidos da concretização desse pensamento na definição da atuação do pedagogo em espaço escolar ou não escolar, conforme discorreremos mais adiante. Já na ancoragem, o objeto é inserido no pensamento social já existente, transformando-o em um saber capaz de influenciar a realidade vivida, de modo que as informações construídas pelos professores acerca do campo de atuação do pedagogo remetem às determinações legais mais atuais que regem o curso, sem

necessariamente refletirem uma incorporação real dessas significações na efetivação de suas práticas.

Dito isso, compreendemos que os sujeitos tendem a incorporar novos elementos às representações, ancorados na realidade imediata, que permitem a adaptação da representação às mudanças do contexto, sem que haja uma ruptura ou mudança da representação em si (ABRIC, 2000). Jodelet (2005b) afirma que a experiência pode produzir significações novas, buscando atribuir um sentido ao vivido, em decorrência das novas vinculações entre o comum e o novo, e reestruturando a representação e ao mesmo tempo as novas informações.

Em suma, os discursos dos professores expressam a coexistência de elementos antigos e novos nas representações sociais em torno das dimensões supracitadas: os espaços de atuação do pedagogo e as atribuições profissionais do mesmo, expressas nas falas apresentadas a seguir.

É o curso que forma o profissional da educação para atuar em espaços escolares e não escolares, que necessita compreender o seu papel social na sociedade, na perspectiva de contribuir na formação humana do indivíduo (P25).

Um curso que forma não só para a atuação na sala de aula, ou contexto escolar, mas que possibilita o conhecimento sobre as relações e desenvolvimento humano (P11).

É um curso que forma, também, profissionais que podem trabalhar em espaços não escolares, campo em ascensão na absorção de profissionais advindos do curso de Pedagogia (P13).

[...] possibilidade de outros espaços de atuação para o pedagogo engajado com a EDUCAÇÃO, como: escolas particulares, setores empresariais, setores públicos, como INSS, Detran, Infraero, Aeronáutica, Tribunal de Justiça de Pernambuco, entre outros (P21).

Portanto, é possível identificar que o campo de atuação do pedagogo é caracterizado como *amplo* no discurso dos docentes. Esse aspecto atribuído ao curso de Pedagogia está relacionado às várias áreas de atuação profissional em que o egresso de Pedagogia poderá atuar: escolas, empresas, hospitais, Organizações não Governamentais (ONGs), entre outros. Ao associarem a propriedade de amplitude à sua representação sobre o campo de atuação do pedagogo, deduzimos que os professores têm como fundamento as concepções defendidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, quando da instituição de possibilidade de atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, sem realizar qualquer delimitação de quais espaços seriam esses, caracterizando-os como áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme está expresso em seu Art. 4º.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b, p. 6).

Para autores como Libâneo (2010), Pimenta (2011) e Brandão (1995), a atividade profissional do pedagogo é, antes de tudo, a realização da prática educativa em qualquer função ou ambiente em que este trabalhe. Esse aspecto mais amplo do curso instituído pelas DCNs envolve a atuação desse profissional em outros ambientes de atuação que não se restringe à instituição escolar, adotando os espaços não escolares como espaços legítimos de atuação profissional do pedagogo. Assim, é possível identificar uma concepção do pedagogo enquanto agente educador que tem como principal função promover a prática educativa em qualquer instância institucional.

Todavia, é possível identificar que a instituição escolar constitui como principal *lócus* de atuação do pedagogo, ocupando lugar privilegiado na formação acadêmica do pedagogo. A abertura aos espaços de atuação não escolares, por vezes, acontece apenas em algumas disciplinas pontuais, ou em forma de disciplinas eletivas. Raramente há um espaço de discussão no curso que trate dessa amplitude de atuação do pedagogo e de que forma esse profissional pode mobilizar os conhecimentos adquiridos em sua formação pedagógica em atividades extraescolares.

Isso é citado pelos alunos como uma deficiência do curso de Pedagogia do CE/UFPE. Eles afirmam desconhecer todas as funções educativas atribuídas ao pedagogo e desenvolvidas em outros ambientes, por serem áreas que ainda estão se estabelecendo. Para os estudantes, as funções do pedagogo em outros ambientes ainda não estão bem definidas (MANDÚ, 2013).

Os docentes participantes da nossa pesquisa fizeram referência às atividades que podem ser desenvolvidas pelo pedagogo, como a gestão escolar e de projetos, o planejamento educacional. Também destacaram a atuação desse profissional nos espaços não escolares em que sejam desenvolvidas atividades educativas.

Constatamos, ainda, que a concepção de amplitude está completamente articulada à diversidade de processos educativos que se dão nas mais diversas esferas que compõem a vida social, sendo o campo educativo uma área que vai além dos processos que acontecem na escola ou na sala de aula, pois os fenômenos que o envolvem encontram-se presentes em diversas esferas e espaços da sociedade, configurando diferentes instâncias da educação.

Portanto, é preciso ter presente que a amplitude de áreas e ambientes de atuação previstos para o pedagogo está totalmente imbricada com essa vasta dimensão da educação, que

envolve uma extensa gama de processos educativos, os quais podem acontecer em ambientes escolares ou não, como está instituído nas próprias DCNs e é defendido por diversos autores (ANFOPE, 2004; SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2010; CRUZ E AROSA, 2014). Tanto para as primeiras como para os segundos, a atividade profissional do pedagogo deve estar voltada para a educação intencional e sistematizada, que pode se dar em ambientes não formais ou não escolares, como, e principalmente, em ambientes formais ou escolares. O que para Libâneo é considerado a especificidade da pedagogia, para os demais autores, seria o conceito ampliado da docência, que passa a ter uma nova dimensão. Assim, também a docência é compreendida pelas DCNs (BRASIL, 2006b) como uma ação educativa e um processo pedagógico-metodológico e intencional, que são desenvolvidos nas diversas relações postas na prática educativa.

Pesquisas com os estudantes do curso de Pedagogia (GONÇALVES; AZEVEDO, 2010; AQUINO; SARAIVA, 2011; BASÍLIO, 2012; MANDÚ, 2013) identificaram esse mesmo aspecto nas representações de curso de Pedagogia atribuídas pelos discentes, que se aproximam da perspectiva encontrada nos discursos dos professores. Os estudantes consideram o curso de pedagogia amplo, relacionando essa perspectiva à compreensão de que a docência engloba os processos educativos em seu sentido mais amplo, além de reconhecerem a atuação do pedagogo em uma diversidade de espaços institucionais, sejam eles escolares ou não. Em pesquisa com os docentes do curso, Reis (2016) destaca como elemento consensual da representação a concepção de amplitude, alicerçada nas prescrições impostas pelas DCNs do curso. No entanto, a autora afirma que os docentes defendem ser a escola o principal campo de atuação do pedagogo, principalmente no papel do docente.

Embora os docentes citem os espaços não escolares como campo de atuação do pedagogo, apenas uma professora, a P21, detalha quais seriam esses espaços, citando setores empresariais, setores públicos – INSS, Detran, Infraero, Aeronáutica, Tribunal de Justiça, entre outros. Esse entendimento da docente decorre de uma perspectiva pessoal e de sua trajetória profissional. A professora afirmou lecionar as disciplinas de PPP2, PPP8, TCC1 e 2, Coordenação Pedagógica, Formação Educacional em Espaços não Escolares e Metodologia da Pesquisa. Além disso, ela declarou que exerce, além da docência, atividades administrativas na universidade. Para essa professora, a formação promovida pelo curso deveria envolver as disciplinas básicas sobre o processo educacional e, na sequência, apresentar ao aluno opções formativas para que ele seguisse de acordo com suas afinidades. Como já discutimos na análise da matriz curricular do curso oferecido no CE, há pouca oferta de disciplinas eletivas e pouca

flexibilidade curricular para que os estudantes busquem cursar disciplinas eletivas que lhes sejam mais interessantes.

Como já registramos, os estudos em representações sociais permitem a identificação das subjetividades dos sujeitos, visto que elas possuem uma dupla dimensão, pessoal e social. Jodelet (2001) aponta que a representação social remete a aspectos cognitivos e sociais, associados às trajetórias de vida dos sujeitos e à sua pertença social.

Referente à categoria **críticas ao curso**, os sentidos atribuídos pelos docentes estão pautados na percepção de que este é muito *generalista*, *desvalorizado* e, ao mesmo tempo, *restrito (à docência)*.

Os docentes consideram que o curso é tão generalista que acaba não tendo um foco e aprofundamento, e, por isso, não daria conta da formação necessária ao pedagogo, como ilustrado nas falas abaixo transcritas.

É um curso ainda muito generalista e, por essa razão, perde o aprofundamento de vários conteúdos, precisando ter foco no âmbito de determinadas formações (P19).

Quer formar para tudo e acaba não formando bem em nada (P5).

A crítica à generalidade parte do pressuposto de que as DCNs estabeleceram um perfil demasiado generalista quando tratam do conceito ampliado de docência. Cruz e Arosa (2014) discutiram sobre a formação em curso de Pedagogia, afirmando que ele promove um amplo, mas nem sempre aprofundado conhecimento sobre educação. Severo (2012), em pesquisa com professores formadores do curso de Pedagogia, identificou que os mesmos atribuem ao curso a característica da generalidade, dando uma conotação negativa ao fato.

Os docentes ainda destacaram a desvalorização do curso e a necessidade de o mesmo ser mais valorizado socialmente, conforme podemos comprovar nos trechos abaixo registrados.

Deveria ser um curso mais valorizado pelo Estado (P4).

Um curso que, embora historicamente, tenha perdido status social, hoje vem adquirindo visibilidade, sendo valorizado pela sua contribuição em diferentes áreas de trabalho (P9).

A desvalorização do curso de Pedagogia é uma característica histórica, ligada, principalmente, à carreira docente, atividade profissional que sofreu forte desprestígio social ao longo de sua existência. Tal desvalorização está ligada a fatores sociais e profissionais, como as condições salariais e de trabalho do professor da educação básica, o *status* associado à

profissão, a carga excessiva de trabalho – quando se leva em conta o tempo despendido em planejamento, confecção e correção de atividades e provas (burocratização da atividade docente) –, além da dupla jornada de trabalho que muitos professores enfrentam para complementar sua renda, trabalhando em dois ou mais turnos (GATTI, 1997; GATTI et al., 2009; AQUINO, 2011). Dessa forma, os docentes alertam não só para o fato de existir a desvalorização, mas de se reconduzir a uma valorização do curso, para que o mesmo volte a rever seu prestígio social.

Por fim, o elemento *restrito* contrasta com o elemento *amplo* da categoria anterior e revela uma atitude negativa dos docentes quanto a essa restrição, como também carrega uma visão bastante desvalorativa do curso. Para uma docente (P21), essa perspectiva está diretamente relacionada, especificamente, a uma crítica ao curso de Pedagogia do CE/UFPE, o qual, conforme a professora, não dá conta da formação que, segundo ela, deve ser oferecida no curso. Ela afirma que

[...] hoje o curso de pedagogia prioriza apenas a formação de um futuro professor para as séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas (P21).

Divergindo das demais afirmativas, o participante P15 explicita, em várias perguntas do questionário, que há uma grande desvalorização do curso de Pedagogia, conforme reproduzido a seguir. Para ele, o curso de Pedagogia é

Um curso de formação de "professorinhas" – [onde] predomina uma visão de gênero bastante forte.

[...] um curso conservador para especialistas mulheres cuidarem de crianças com técnicas especiais.

Acho bastante restritiva, apesar das modificações recentes. Há uma visão burocratizada para a formação da sala de aula, para usos de técnicas do ensinar (P15).

É preciso ressaltar que todo campo representacional e discursivo está atravessado por processos de significação que articulam elementos plurais. Conforme pondera Marková (2006, p. 244), “quando os grupos específicos compartilham uma representação social não significa que eles compartilham os conteúdos e significados daquela representação na sua íntegra nem os concebe de maneira idêntica”.

Os elementos emergentes dessa significação expressam uma representação do curso provavelmente perpassada por valores pessoais e trajetórias profissionais. O perfil profissional de P15 sinaliza que sua formação inicial e na pós-graduação não são na área de educação,

embora atue profissionalmente no curso de Pedagogia há mais de 16 anos. A crítica feita pelo professor ao perfil do curso está fundamentada numa constatação de que o curso, apesar das modificações legais mais recentes, não consegue materializá-las e, na prática, acaba concretizando uma formação direcionada para o ensino na sala de aula, visto de forma desvalorizada pelo mesmo. Na visão do professor, o universo da Pedagogia é a escola e o curso prioriza uma formação instrumental didático-metodológica para o aprendizado de técnicas de ensino. O docente ressalta ainda as questões de gênero, visto que o curso de Pedagogia, conhecidamente, é frequentado majoritariamente por mulheres. Na prática, para esse professor, o curso concretiza-se como um espaço de formação de professoras para o cuidado de crianças.

Essa percepção, explicitamente manifesta pelo docente, nos leva à reflexão sobre a maneira como essas atitudes relativas ao curso são reelaboradas na prática e em que medida essa e outras percepções, que circulam entre os docentes do curso, podem vir a influenciar o autoconceito dos estudantes sobre sua formação e profissão.

A análise dos significados atribuídos ao curso de Pedagogia pelos docentes, a partir de suas respostas às questões provenientes do questionário, possibilitou-nos uma maior compreensão dos elementos e processos constitutivos das representações sociais do curso elaboradas pelos professores. Nessa representação, articulam-se concepções diversas, frutos de concepções subjetivas dos sujeitos e também de reelaborações produzidas pelo grupo para incorporar novos elementos sociais do objeto à representação já existente – o que explicaria essas aparentes ambiguidades presentes na representação.

Em síntese, identificamos que os docentes se utilizam de uma série de sistemas para a elaboração social dos conhecimentos sobre o objeto, sendo este multirreferencial. Assim, o curso é representado pelos docentes como o espaço de formação do pedagogo, pautado na prática docente, nos princípios da formação humana, multidisciplinaridade e unidade teoria-prática. Diante da percepção da complexidade do fenômeno educativo e do campo de atuação do pedagogo, que se apresenta como amplo, o curso também é visto a partir de sua amplitude, porém essa característica pode representar um excesso de generalidade do curso e dificultar o aprofundamento em áreas específicas.

Além disso, a docência é vista pelos professores de forma dicotômica: ora como princípio formativo do curso e sendo referenciada a partir do conceito de docência ampliada, ora reduzida à prática e técnicas de ensino, representações às quais os docentes também imprimem avaliações favoráveis e desfavoráveis.

6.5 Possibilidades e limites da formação oferecida no curso de Pedagogia do CE/UFPE na perspectiva de seus docentes

Nesta seção buscamos abordar os sentidos atribuídos pelos docentes ao curso de Pedagogia em que atuam. Dessa forma, discutiremos os aspectos pontuados pelos professores quando inquiridos sobre o processo de formação em andamento no CE. Eles destacaram as contribuições e limites do curso na formação do futuro pedagogo, como também refletiram sobre sua atuação/prática.

De maneira geral, os depoimentos dos docentes demonstraram uma avaliação positiva do curso, pois os professores consideram que ele busca atender as necessidades formativas do pedagogo bem como a constituição profissional deste. Os limites citados ressaltaram uma crítica à organização curricular do curso.

Para os professores formadores, as **contribuições** do curso referem-se à **amplitude da formação oferecida**, à oferta de uma **sólida base teórica multidisciplinar**, à **formação teórico-prática**, à **formação para a pesquisa**, à **qualidade do curso** (nas avaliações externas) e à **qualificação dos docentes**.

Já em relação aos **limites** citados, destacamos uma forte crítica ao **longo tempo do curso** (5 anos), ao **engessamento dos componentes curriculares**, à **falta de interdisciplinaridade e articulação entre as disciplinas**, o que causa uma **fragmentação curricular**.

A enunciação da professora P8, abaixo, sintetiza o sentimento geral construído pelos docentes a respeito do curso.

O currículo ainda me parece um tanto compartimentado, no entanto percebo que as disciplinas colaboram para uma formação sólida, no sentido de que buscam trabalhar fundamentos da educação, metodologias e práticas em ambientes escolares e não escolares. Além disso, as disciplinas eletivas contribuem para a necessária escolha dos estudantes em relação ao seu campo preferido de atuação. Nesse sentido, vejo como um currículo que tem potencial de contribuir para uma sólida formação (P8).

Mais uma vez, identificamos um entendimento de que o campo de atuação do pedagogo é amplo e o curso de Pedagogia oferece uma formação que dá conta dessa amplitude. Levando em consideração os depoimentos e a matriz curricular do curso, bem como análises anteriores dos estudantes, comparamo-los com a análise realizada sobre o conteúdo geral da representação. Constatamos, então, uma maior representatividade de elementos voltados à docência, à escola e à sala de aula, e chegamos à percepção de que os professores vêm

incorporando às suas representações novas significações a respeito do curso, ainda que estas não estejam totalmente incorporadas às suas práticas.

Parece figurar nessa trama a histórica indefinição da identidade do curso e as dicotomias que o marcaram: bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus* especialista, ensino *versus* gestão, professor *versus* especialista. Amparados na legislação vigente, que estabelece o conceito de docência ampliada na tentativa de superação dessas dicotomias, os docentes têm buscado se basear em uma concepção de amplitude do curso e do campo de atuação do pedagogo, que esbarra na definição do lugar da docência e das demais atividades na formação no curso.

O sentido de amplitude conferido ao curso está ligado às demais contribuições citadas pelos professores: a sólida base teórica e multidisciplinar oferecida, a articulação entre teoria e prática e a formação para a pesquisa. Na perspectiva dos estudantes o curso oferece uma ampla formação no sentido de que vem contribuindo para a compreensão do fenômeno educativo, contextualizada com a realidade social e com os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à sua atuação no contexto histórico-social em que está inserido. Os estudantes consideram que o curso atua na construção de competência teórica, prática, crítica e reflexiva (MANDÚ, 2013).

Entretanto, a amplitude também está relacionada a outros dois aspectos: o primeiro é à perspectiva de generalidade, discutida anteriormente; e o segundo é à identificação dos estudantes com a docência. Pesquisas que tratam da motivação dos estudantes do curso de Pedagogia para o exercício da docência têm demonstrado crescente rejeição dos estudantes à atuação em sala de aula (BRAÚNA, 2009; AQUINO, 2011; AQUINO; SARAIVA, 2011). Isso nos faz refletir sobre o que leva o estudante a escolher cursar uma Licenciatura sem a pretensão de exercer a carreira docente e qual o papel do curso de Pedagogia e de seus professores, em particular, na tessitura de uma formação que dê conta de todas essas demandas formativas atuais sem perder de vista a base do curso.

Um excerto de fala da professora P1 parece indicar o caminho por onde devemos seguir para refletir sobre essa formação. Segundo ela, há uma “[...] ingênua crença que tudo deve ser ‘ensinado’ na formação inicial”. Assim, tornam-se necessários esforços para a concretização de uma matriz curricular que dê conta da base formativa fundamental do curso e, ao mesmo tempo, apresente aos estudantes um leque de possibilidades, facultando-lhes uma flexibilidade de escolhas dentro de seu processo formativo. Na visão da professora P22,

O curso parece priorizar a quantidade de tópicos a ser abordados e não um aprofundamento em determinados tópicos (P22).

Entendemos que a formação profissional não se encerra no processo de cursar disciplinas, mas é complementada por uma busca individual, seja com leituras, participação em atividades acadêmicas (eventos, iniciação científica, monitoria, grupos de estudo), como também cursando disciplinas eletivas e também na formação continuada, assim como pensa o professor P3.

Nesse sentido, o exercício docente não tem como se esgotar na aquisição dos instrumentos teórico-práticos da profissão no âmbito da graduação (P3).

Na perspectiva de que o curso possui como ponto positivo a oferta de uma *sólida base teórica e multidisciplinar*, os docentes retomam entendimentos já apresentados no tópico anterior, de que o curso de Pedagogia prescinde dos conhecimentos dos múltiplos campos do saber para a compreensão do fenômeno educativo e suas práticas. Nesse sentido, os professores concordam que o curso do CE oferece uma sólida base formação teórico e multidisciplinar para seus estudantes, conforme ilustrado nas falas a seguir.

Contribuições: a base de fundamentação teórica multidisciplinar [...] (P12).

Contribuições: formação articulada/visão do todo no que diz respeito à parte teórica (P9).

Considero o currículo muito rico do ponto de vista da formação do pedagogo, tendo em vista que nele se encontram saberes produzidos em diferentes áreas do conhecimento (P15).

A principal "virtude" do nosso curso reside nos princípios esboçados e defendidos e na amplitude da formação oferecida em componentes curriculares múltiplos e plurais (P3).

Inferimos, portanto, que o curso de Pedagogia do CE pretende promover uma sólida e ampla formação ao seu estudante, oferecendo-lhe um conhecimento global dos processos educativos e pedagógicos, articulados aos conhecimentos teóricos sobre psicologia, história, sociologia, filosofia, antropologia, entre outras, que darão subsídios ao egresso do curso exercer a função docente. Nessa direção, Almeida (2006) assegura que a formação inicial deve oferecer ao formando saberes teóricos que, articulados aos práticos e às buscas individuais, contribuirão para o exercício profissional. Isto é, deve proporcionar a base da formação e os conhecimentos necessários para o exercício profissional, porém cabe ao indivíduo realizar a articulação desses conhecimentos adquiridos em sua formação profissional. Para a autora, a formação está ligada

aos saberes teóricos e práticos, permeada pela reflexividade, e possui uma dimensão individual e coletiva, acima de tudo, contínua e progressiva.

A *formação teórico-prática* e a *formação para a pesquisa* encontram-se em articulação e representam o eixo estruturador e articulador da formação do curso de Pedagogia do CE, como expressa o próprio PPC (UFPE, 2007):

Vale ressaltar, no entanto, que a prática **permeia o currículo como um todo, além do continuum dos componentes curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica**, materializando-se no desenvolvimento das disciplinas e blocos de conhecimentos nas suas mais diversas especificidades (UFPE, 2007, p. 15, grifos do documento).

A dimensão teórico-prática busca uma articulação dessas duas dimensões imprescindíveis para a formação do pedagogo, como já foi extensamente discutido ao longo de todo o trabalho. No CE, o componente “Pesquisa e Prática Pedagógica” e “Trabalho de Conclusão de Curso” permitem uma aproximação do aluno com os campos empíricos de atuação pedagógica. Os docentes avaliam que a aproximação com a prática são contribuições importantes do curso de Pedagogia do CE, de acordo com os depoimentos transcritos a seguir.

[...] vários saberes (da formação e da prática) estão envolvidos e, de forma dinâmica e articulada, favorecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento da docência (P1).

Favorecendo a relação teoria e prática e da diversidade de saberes que são necessários aos professores dos anos iniciais da escola básica (P10).

[...] a ampliação da dimensão da pesquisa e da prática através das PPPs (P12).

Entendo que o curso oportuniza, ao longo de todo o processo formativo do graduando, a vivência dos elementos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional (P17)

Segundo Pimenta (1997), a aproximação com a prática na formação inicial possibilita ao estudante o conhecimento de sua prática e a reflexão sobre ela, e favorece a antecipação de possíveis dificuldades que irão encontrar em sua prática efetiva, integrando, de forma crítica e reflexiva, os conhecimentos vivenciados nela aos adquiridos teoricamente durante o curso.

Entretanto chamamos a atenção para uma reflexão sobre como vem se efetivando essa articulação no curso, visto que os estudantes indicaram que a formação prática oferecida encontrava-se distante da realidade e apresentava contradições entre teoria e prática. Essa concepção se aproxima da afirmativa da docente P32, que atribui a essa realidade o fato de os professores formadores, por vezes, não possuírem muita aproximação com a realidade escolar,

pautando a prática deles apenas na teoria, como podemos verificar no fragmentos transcrito a seguir.

[...] Acho que ainda é distante da realidade escolar, porque muitos docentes não se identificam com a sala de aula; desconhecem a sala de aula da educação básica; nunca viveram uma escola pública, seus contrastes e possibilidades. Assim, acho difícil que a formação seja construída próxima da demanda da escola real (P32).

Essas observações expõem uma fragilidade na formação teórico-prática em andamento no curso, ressaltando a necessidade de repensá-la e apontar novos direcionamentos. Porém essa não é uma característica presente apenas no curso do CE. Gonçalves e Azevedo (2010), Aquino e Saraiva (2011), e Melo e Cabral (2011) chamaram a atenção para o caráter fortemente teórico atribuído ao curso de Pedagogia por seus estudantes, que consideraram haver uma acentuada dicotomia entre a teoria estudada no curso e a prática necessária ao seu exercício profissional.

Silva, Dias e Pimenta (2014) alertaram para o grande desafio dos cursos de formação de docentes em organizarem seus currículos com vistas a oferecer uma gama de aprendizagens e vivências desejáveis e exitosas para seus alunos.

Além disso, há que se considerar também que entre os estudantes há uma grande valorização da prática em detrimento da teoria e que a formação teórico-prática, além de favorecer a correlação já citada, deve buscar uma compreensão por parte dos alunos de que ambas, teoria e prática, são importantes em sua formação, visto que a teoria, por si só, não leva à transformação da realidade, tampouco a prática sem a teoria não se fundamenta. Portanto, nenhuma deve prevalecer sobre a outra.

Ao discorrer sobre os desafios enfrentados pelos docentes do ensino superior, André et al. (2010), evidenciam que os alunos recém ingressos dos cursos de licenciatura possuem uma visão pragmatista e utilitarista da formação que receberão, e além disso chegam nos cursos com pouco domínio dos conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na educação básica. Outras dificuldades elencadas em relação aos discentes são a desvalorização dos conhecimentos teóricos, o imediatismo, a dificuldade e resistência para a leitura e escrita, o desinteresse pela profissão docente, entre outros.

Para Tardif e Lessard (2005), os saberes transmitidos pela escola estão imbrincados pela lógica de mercado e denotam que a educação atualmente vem se voltando para a massificação e generalização do ensino, com base na formação de mão de obra qualificada. E esse contexto modifica, assim, as exigências e expectativas dos futuros professores, afetando as relações de trabalho dos docentes formadores e suas relações com seus alunos.

Por fim, os docentes referiram-se à *qualidade do curso* e à *qualificação dos docentes* como pontos positivos e atribuindo a estes elementos a capacidade do curso em formar bons profissionais, conforme explicitado pela professora P2 no excerto abaixo registrado.

Contribuições – professores bem qualificados, é o melhor curso no Nordeste, forma bons profissionais (P2).

Conforme sinalizado no início da sessão, os limites elencados pelos docentes remetem à organização curricular do mesmo que, na visão dos docentes, é grande o dificultador da efetivação de todos os aspectos citados anteriormente. Para os professores, o tempo de duração do curso é muito longo (5 anos), destoando, inclusive, das atuais demandas sociais, de rápida inserção no mercado de trabalho. Essa duração do curso reflete o que já foi discutido há pouco, sobre o curso querer abarcar, na formação inicial, um leque tão grande de tópicos formativos, que acaba se alongando demais, além de não conseguir dar conta completamente de tudo que se pretende abordar.

Em segundo lugar, os professores citam como grande limitação do curso o engessamento da grade curricular que, segundo o docente P3,

[...] permite pouca possibilidade de o próprio estudante construir diferentes percursos formativos em função do número excessivo de disciplinas obrigatórias (P3).

Conforme identificamos na análise da matriz curricular do curso, a falta de flexibilidade presente na grade curricular dificulta uma busca pessoal do estudante em cursar componentes que mais se aproximam de suas necessidades e afinidades. Isso acontece porque há um grande número de disciplinas obrigatórias e pouco espaço para as eletivas na matriz. Além disso, a oferta dos componentes eletivos não se dá de forma suficientemente diversa, o que na prática leva o estudante a cursar as disciplinas que estão disponibilizadas pelos docentes por questões de disponibilidade de horários e não por afinidade.

Encerrando a crítica ao curso, foi destacada pelos docentes uma falta de articulação e interdisciplinaridade entre os componentes curriculares do curso, causas de sua fragmentação curricular, conforme destacado na fala da professora P9.

Fragmentação curricular pela falta de articulação, ou seja, do trato do currículo de forma inter e transdisciplinar, isolamento dos docentes em suas disciplinas, faltando diálogo e produzindo superposição de conhecimentos; [...] falta de articulação entre as disciplinas ofertadas pelos diferentes departamentos. [...] ausência de uma visão orgânica de estruturação curricular.

Resultados semelhantes aos nossos foram apontados por Severo (2012), que identificou uma crítica aos objetivos formativos do curso pelos professores, pautada na avaliação de seu currículo que, na visão dos docentes, é formado por uma soma de disciplinas justapostas que formam um emaranhado de perspectivas conceituais sem diálogo entre si.

Assim, constatamos no curso de Pedagogia do CE/UFPE, a tentativa expressa no PPC de articular as disciplinas, sobretudo as do mesmo período, mas isso não vem se efetivando totalmente. A tentativa de superação da fragmentação curricular do curso foi pensada a partir da proposta de cada período letivo possuir um eixo temático norteador e, assim, ser composto por disciplinas afins entre si. Para isso, foi pensado o componente curricular denominado “Seminários Temáticos”, que teria a função de “[...] realizar uma síntese interdisciplinar entre os conteúdos teórico-metodológicos tratados em cada período letivo” (UFPE, 2007, p. 22). Para promover essa síntese, um professor/departamento deverá ficar responsável por articular os demais professores responsáveis pelas disciplinas do mesmo período, a partir do componente “Pesquisa e Prática Pedagógica” e realizar a integração das disciplinas do período. Talvez o excesso de demandas profissionais a que os professores são submetidos e a departamentalização do curso venham contribuindo para a não efetivação dessa proposta, visto que, na prática, as disciplinas continuam estanques e a PPP não vem realizando a articulação com os demais componentes.

Mediante o exposto, analisamos, ainda, como os docentes buscam contribuir nesse processo formativo, a partir de seus relatos sobre sua prática. Os professores das PPPs atribuem sua contribuição ao fato de esse componente curricular aproximar os estudantes à realidade educacional e ajudá-los a refletir sobre e propor ações para elas, por meio não só da aproximação teórico-prática como também da atividade de pesquisa. Podemos observar tais concepções nos fragmentos abaixo transcritos.

Sim, na medida do possível, os ajuda a pesquisar os problemas da realidade social, refletindo e propondo ações sobre as mesmas (P2).

Tenho trabalhado para fortalecer cada vez mais aproximação entre a teoria e a prática, para fortalecer a perspectiva da prática pedagógica reflexiva no cotidiano da sala de aula, da pesquisa e da extensão (P4).

Os professores procuram proporcionar o caráter prático ao estudante a partir do componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica” (PPP), permitindo uma aproximação do aluno com os campos empíricos de atuação pedagógica, conforme prescrevem as próprias DCNs do curso.

Outro grupo de professores afirma que sua ação está vinculada à oferta de uma formação sólida e reflexiva, com o intuito de auxiliar o educando a desenvolver sua autonomia.

Considero que tento oferecer uma formação sólida (em termos teóricos) e reflexiva [...]. Também busco propiciar espaço para o desenvolvimento da autonomia do educando (P8).

A disciplina de Didática é uma síntese de conhecimentos de várias áreas com o foco no processo de ensino e aprendizagem na sua múltipla dimensionalidade, e por isso acredito que tem uma contribuição importante para a profissionalização docente (P19).

A constituição de uma base de conhecimentos teóricos relacionados a uma atividade profissional, articulado a uma formação de qualidade que proporcione ao indivíduo a apreensão desse conhecimento, é base para a construção profissional de uma ocupação. No caso da profissão docente, a sólida base teórica perpassa uma série de conhecimentos dos campos de saber que fundamentam a prática: psicologia, filosofia, sociologia etc. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; MELO, 2004).

O desenvolvimento do caráter reflexivo na formação do pedagogo denota uma concepção de docência como processo de formação humana do indivíduo, indo além dos conteúdos escolares e, portanto, contextualizada com a realidade social, econômica e política em que o sujeito está inserido, elemento indispensável à formação do pedagogo. As DCNs determinam que o curso de Pedagogia deve proporcionar a reflexão crítica do pedagogo e sua ação no desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006).

Por fim, também foi destacada a aproximação do estudante com os diversos espaços formativos como uma forma de propiciar uma formação que dê conta da amplitude do curso de Pedagogia e do campo de atuação do pedagogo, conforme afirma o professor P11.

Busco em minhas aulas (justamente pela especificidade da disciplina) mostrar diferentes campos de atuação do pedagogo, como um educador social, abordando aspectos da sociedade e da realidade. Penso que isto possibilita uma busca pela qualificação e compreensão desta profissão (P11).

Essa percepção de curso de Pedagogia se assenta na amplitude do mesmo e na diversidade de práticas pedagógicas que existem na sociedade, garantindo ao pedagogo a atuação nesses processos, que acontece em diversos espaços formativos.

Em síntese, depreendemos que, a despeito das limitações elencadas pelos próprios docentes acerca da formação oferecida no curso e sua organização curricular, em linhas gerais

eles concordam que tal curso vem atuando significativamente no processo formativo do futuro pedagogo, seja no que diz respeito a uma formação teórica que proporciona ao estudante uma compreensão dos conhecimentos epistemológicos da pedagogia, seja na articulação entre esses conhecimentos teóricos e a prática, buscando desenvolver, nos futuros pedagogos, uma série de saberes além dos teóricos e fazê-los capazes de articular tais saberes numa análise da realidade educacional e de uma prática educativa de qualidade.

Ressaltamos, ainda, que ouvir os professores na avaliação da formação ofertada no curso e da organização curricular vivenciada por eles possibilitou-nos uma avaliação de sua prática e eles foram cruciais para o entendimento da relação entre o curso de Pedagogia da UFPE e sua atuação no processo de formação do pedagogo. Além disso, pudemos dar voz aos envolvidos diretamente no curso, os quais muitas vezes são preteridos nesse processo.

6.6 Significações emergentes das entrevistas

Rematando nossas análises, apresentaremos uma síntese das significações emergentes das falas dos docentes no processo de realização das entrevistas semiestruturadas. Conforme ressaltamos na metodologia, nosso desejo era validar os resultados encontrados a partir dos questionários como também legitimar a escolha pelo uso daquele instrumento. De posse dos dados provenientes das entrevistas, realizamos o tratamento mediante a técnica de análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2009).

Nessa análise, realizamos um processamento textual que nos permitiu organizar os significados emergentes das falas a partir de categorias lexicais, partindo de procedimentos sistemáticos de tratamento dos dados, que incluem leitura, interpretação e descrição das mensagens, com o objetivo de realizar inferências. Na organização das categorias, destacamos os elementos semânticos mais significativos em cada uma delas.

No intuito de não tornar a escrita desse texto repetitiva, procedemos à discussão dos resultados a partir da realização de sínteses concludentes, articulando as análises de modo transversal às categorias e não as discutindo de forma estanque. O resultado dessa análise encontra-se ilustrado no Quadro 10.

Quadro 10 – Categorias emergentes da análise de conteúdo lexical

Objetivo	Dimensões	Características
• Formação • Inicial • Professores	• Política • Humanização • Ética • Social • Estética • Filosófica • Técnica	• Enriquecedor • Amplo • Multidisciplinar • Generalista
Atuação	Atribuições	Críticas
• Educação • Escola • Espaços • Campos • Sala	• Docência • Planejamento • Pesquisa • Coordenação • Gestão	• Melhor estruturado • Menos fragmentado • Mais valorizado

Fonte: A autora

As categorias resultantes da análise legitimam as significações emergentes das análises das etapas anteriores e apresentam-se muito imbrincadas, indicando um pensamento comum compartilhado nesse grupo. As falas indicaram que as percepções deles sobre o curso de Pedagogia repousam sobre seis eixos: o 1) **objetivo do curso**, suas 2) **dimensões**, as 3) **características** (que revelam o que de fato o curso é para os professores), a 4) **atuação do pedagogo** (que reflete também o entendimento do que a formação deve oferecer), as 5) **atribuições do pedagogo** e avaliação sobre em que o curso deve melhorar, denominada 6) **críticas**.

Em síntese, os elementos representacionais apreendidos das enunciações dos docentes indicam uma concepção de curso de Pedagogia centrada em sua finalidade, a de ser um curso de *formação inicial de professores*. Essa percepção carrega significações que articulam elementos plurais, os quais vão desde suas concepções de docência até suas orientações (positivas ou negativas) em relação ao objeto representacional. Essa forma de interpretação norteia as interações dos indivíduos com seu meio social e suas práticas.

Nesse sistema de interpretação, articulam-se organicamente conteúdos da realidade social em que o curso se encontra inserido atualmente, como o sentido do “ser professor”, a valorização/desvalorização da profissão, a autonomia profissional e a qualidade (da formação

e do profissional). O que emerge desse entendimento é a percepção da pedagogia enquanto campo epistemológico de estudo do e para o fenômeno educativo, que remete ao entendimento de que o curso de mesma denominação, sendo que o local de formação de professores, deve habilitá-los a compreender e intervir na educação, considerando toda a diversidade desta e seus problemas atuais.

A professora P11 destaca, em sua fala, que, sendo um curso voltado para a formação de professores, possui a função de formar para o entendimento da educação que, para ela, é o tema que deve pautar o processo formativo. Ela considera

[...] que seja o desenvolvimento profissional do 'ser professor', com vistas a mobilizar elementos necessários para uma boa atuação que estão relacionados à formação; valorização profissional; identidade profissional; autonomia; qualificação; qualidade; pesquisa entre outros aspectos (P11).

O que primeiro pontuamos nessa reflexão é o verdadeiro sentido de professor/pedagogo imbrincado tanto na legislação quanto nos pensamentos circulantes socialmente. Ao ampliar o sentido da docência e as atribuições do professor, as DCNs realizaram uma dupla tarefa: primeiro, unificaram as figuras do professor e do pedagogo num único profissional; e segundo, legitimaram o que já vinha se configurando na prática de um excesso de atribuições relacionadas ao professor.

Nesse sentido, as críticas de teóricos – como Pimenta (2001), Franco (2003) e Libâneo (2006) – se assentam na percepção de, por um lado, essas definições estabelecerem uma redução do pedagogo ao professor e, por outro, uma ampliação de funções e atribuições a esse profissional, repercutindo na formação oferecida no curso, que não conseguiria dar conta de todas essas demandas e perfis ora existentes. Essas análises nos levam a refletir sobre o que discutimos na seção anterior em relação às críticas que os docentes fazem a respeito de a formação do curso não dar conta da amplitude que hoje se coloca para ele e, na tentativa de oferecer uma formação que garanta uma sólida base teórica e articule teoria e prática, o curso acaba oferecendo um grande número de disciplinas, com pouco aprofundamento em cada uma delas, parecendo não conseguir dar conta de tudo a que se propõe em seu PPC.

Libâneo (2010) já problematizava sobre essa situação quando teorizou não ser possível atingir uma formação de qualidade nessa configuração, pois, para ele, não dá para formar um bom professor, um bom gestor e um bom pesquisador num único curso, sendo inexecutável um currículo que dê conta de todas essas demandas, o que causa uma formação aligeirada dentro de um curso inchado. Para o autor, está havendo, ainda, um esvaziamento teórico do curso, já constatado também por professores formadores pesquisados por Cruz (2011), ao mesmo tempo

em que vem aumentando o número de disciplinas dos eixos metodológicos, mais especificamente voltados às metodologias de ensino. Todas essas inferências retomam a grande problemática do curso, que é a busca pela sua identidade.

Todas essas questões explicam também o dilema dos estudantes em exercer a docência ou não a docência. Muitos desses estudantes não se identificam enquanto professores, demonstrando que na prática o curso ainda não vem logrando êxito na tentativa de incorporar os dois perfis profissionais exigidos pela legislação, ou, ainda, não vem conseguindo totalmente construir no estudante essa reflexão. A professora P22 discute a problemática da desmotivação do estudante para a formação docente, conforme podemos ver no excerto abaixo transcrito.

São vários os problemas que precisamos enfrentar e a motivação dos alunos para o curso e a motivação para a profissão docente me parecem um dos grandes desafios (P22).

Na organização curricular do curso de Pedagogia do CE, falta espaço para uma discussão mais aprofundada dessa temática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia muitas vezes nem são apresentadas ao seu estudante, muito menos é realizada essa discussão em torno de todos esses embates teóricos que envolvem essas definições.

Em síntese, as mudanças estabelecidas pela legislação constituem-se o pano de fundo para todas essas discussões, mas pouco são exploradas pelos professores tanto em debates entre si, quanto com os estudantes.

A partir da análise dos relatos dos professores formadores, compreendemos como pontos consensuais a preocupação em formar profissionais para a educação básica, especificamente para o ensino, mas que também saibam compreender e atuar nos diversos contextos sociais, políticos e econômicos. Além disso, vimos que a formação oferecida oportuniza a adquirir conceitos, conhecimentos e abordagens teóricas, relativos ao campo da Pedagogia, de maneira sólida e consistente, para que se tornem profissionais competentes.

O universo simbólico de representação do curso é composto por significações quanto às **dimensões** da formação oferecida, para os professores dela terem uma dimensão *política, ética, estética, social, filosófica, técnica e humana*, demonstrando a superação da concepção tecnicista de uma formação centrada apenas no saber fazer.

Por muitos anos, o curso de Pedagogia teve um caráter tecnicista, desde a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968), que resultou na Resolução CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969b), a qual regulamentava o curso de graduação em Pedagogia. A partir dessa regulamentação, o referido curso baseou-se no modelo da racionalidade técnica em

detrimento do caráter teórico-crítico necessário à formação do pedagogo (SILVA, 2006; LIBÂNEO, 2006). Melo (2006) ressalta que o exercício da docência envolve múltiplas relações formativas – pedagógicas, psicológicas, cognitivas, interativas, afetivas, éticas, morais, estéticas, políticas e socioculturais –, evidenciando que elas devem ir muito além da instrumentação didático-metodológica.

Essas dimensões encontram profunda relação com a atual concepção de amplitude do curso e do campo de atuação do pedagogo e de suas atuais atribuições profissionais, enviesadas pela perspectiva da complexidade do fenômeno educativo. O fragmento de fala destacado a seguir demonstra esse entendimento.

Hoje vivemos a sociedade do conhecimento, e acredito que o pedagogo é o profissional do conhecimento. Nossa ferramenta de trabalho é o conhecimento e as mais diferentes formas de transmiti-lo, refletir sobre ele, questionar as formas de produção e assimilação pela nossa população global e altamente diversificada (P13).

A complexificação do campo educativo e da noção de que as práticas educativas permeiam toda a sociedade e, por isso, o campo da pedagogia é tão diverso e amplo, é o que permeia essa representação dos docentes. A perspectiva de que a educação é um fenômeno abrangente que acontece nos mais variados âmbitos sociais confere o sentido de amplitude ao curso, destacado na categoria **características** do curso, que contrasta diretamente com a categoria **críticas**. Essas duas categorias destacam a compreensão dos docentes sobre o que o curso é e o que ele deveria ser.

Para os docentes, o curso é (características) *enriquecedor, amplo, multidisciplinar e generalista* e deveria ser (críticas) *melhor estruturado, menos fragmentado e mais valorizado*.

Os elementos dessas categorias encadeiam-se entre percepções gerais do curso com a trajetória no curso em que atuam. As expressões *enriquecedor, multidisciplinar, melhor estruturado e menos fragmentado* indicam elementos representacionais originados da experiência do professor no curso de Pedagogia do CE e de como eles avaliam a formação lá vivenciada. Os trechos das falas das professoras P8 e P22 realçam isso.

[...] ausência de articulação das disciplinas entre si e da prática com as propostas teóricas vivenciadas pelos docentes (P8).

Minha impressão é que o nosso curso não tem foco e acaba dando pouco lastro ao profissional que pretende formar [...] na minha opinião, o curso teria que assumir um outro formato, com algumas disciplinas mais gerais no início e depois dar a possibilidade de um mergulho em determinadas áreas que o aluno deveria optar. Como já disse antes, acho que a proposta do curso é cobrir todas

as áreas em que potencialmente o pedagogo poderia atuar. Assim, o formato do curso faz com que não haja possibilidade de aprofundamento em área alguma. Por exemplo, o curso não dá suporte suficiente para que o aluno de pedagogia seja um professor competente de crianças menores de 5 anos ou que atue como alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, discordo do perfil do profissional que o curso parece querer formar. Ou seja, alguém que, supostamente, irá compreender um pouco de tudo (P22).

Essas concepções evidenciam uma construção social que poderia ser sintetizada da seguinte forma: por um lado, o curso de Pedagogia é *amplo e multidisciplinar*, visto que forma para uma gama de funções profissionais exercidas pelo pedagogo, por isso a formação oferecida no mesmo é *enriquecedora*, reunindo uma diversidade de aspectos conceituais e teórico-metodológicos para respaldar a prática docente; por outro lado, isso o torna *generalista*, uma vez que, ao englobar tantos processos e atribuições, não consegue dar conta das especificidades. Assim, na tentativa de superação dessa limitação, o curso deveria ser *melhor estruturado e menos fragmentado*, favorecendo seu fortalecimento e sua *valorização*.

Destacamos a fala da professora P8, a qual realça a complexidade que envolve o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo, em que são articulados desde elementos relacionados aos conteúdos ensinados, até a articulação com a prática, bem como a própria dinâmica do curso e oferta de possibilidades diversas nessa construção.

O curso de Pedagogia ajuda no processo de formação do 'ser professor', já que há atividades que envolvem reflexão teórica e reflexão prática. As atividades extraclasse oferecidas também contribuem para um olhar ampliado sobre a profissão. Mas, o curso por si só não diz muita coisa, o que é importante é a forma como o curso é posto em prática, como os professores atuam no dia-a-dia das salas de aula no processo de formação de professores, que tipo de estrutura é oferecida para as práticas, que acesso a tecnologias educacionais e de informação é possibilitado ao trabalho de ensino e aprendizagem. Essas são variáveis que interferem no processo de formação do pedagogo (P8).

Dessa maneira, a essa compreensão do curso encadeiam-se as percepções sobre a atuação do pedagogo e suas atribuições. Para os docentes, o **campo de atuação do pedagogo** é amplo e eles relacionam a essa percepção os elementos *educação, campos, espaço, escola e sala*.

Podemos inferir que o termo *educação* remete ao fato de que este apresenta-se como o elemento norteador da atividade profissional do pedagogo em quaisquer que sejam as atividades desempenhadas e em quaisquer ambientes de trabalho em que ele se inserir. A educação, entendida por Brandão (1995), Libâneo (2010) e Pimenta (2011), é ampla e se concretiza em diversos ambientes da sociedade. Assim, para esses autores, a prática profissional do pedagogo

deve estar voltada para a educação intencional e sistematizada, que pode se dar em ambientes formais ou não. Assim, também a docência é compreendida pelas DCNs (BRASIL, 2006b) como uma ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, que são desenvolvidos nas diversas relações postas na prática educativa.

Podemos ver essa compreensão nos seguintes fragmentos de fala.

[...] um profissional que pode atuar na área de educação e na docência como também em espaços não escolares (P13).

A atuação do pedagogo pode se dar em diversos espaços de atuação, escolares e não escolares, possuindo a docência como identidade, podendo ser gestor, coordenador e supervisor (P22).

Apesar de citarem que o campo é amplo para atuação em espaços escolares e não escolares, os docentes não especificam em que espaços não escolares o pedagogo deve se inserir e, quando falam da escola, citam com mais especificidade a sala de aula. No processo de constituição da representação social, acontece a reelaboração da informação existente sobre o objeto a partir das referências e dos valores do grupo social. Segundo Moscovici (1978), nesse processo, há uma classificação seletiva dos elementos do objeto que serão de fato incorporados à representação. O sujeito não reproduz passivamente o objeto, mas o reconstrói a partir de um sistema de significação e valores existentes em seu grupo social no qual, ao mesmo tempo em que o indivíduo apreende e reconstrói o objeto, ele se constitui enquanto sujeito, situando-se no universo social e material (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Nessa perspectiva, os docentes incorporaram em seus discursos a dimensão ampla de atuação do pedagogo, que hoje vem atuando ainda em espaços hospitalares, empresariais e públicos, mas parecem não acreditar, de fato, nessa inserção. É notório que a inserção do pedagogo em ambientes não formais de educação carece de maiores esclarecimentos, sobretudo no que diz respeito às atribuições desse profissional nesses locais, que por vezes tem suas funções desviadas para realização de atribuições de outros profissionais, como é o caso do ambiente empresarial, em que há pedagogos exercendo a função de psicólogo ou administrador.

Podemos inferir que a falta de conhecimento das atividades desenvolvidas pelos pedagogos em espaços não escolares pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de clareza nos documentos legais, a formação oferecida no curso de Pedagogia, a ausência de experiências práticas nesses ambientes, seja em caráter curricular ou extracurricular, entre outros.

No que se refere às **atribuições** profissionais do pedagogo, os elementos emergentes das falas dos professores refletem as definições legais, girando em torno da *docência*, *coordenação*, *gestão*, *planejamento* e *pesquisa*, como salientado pela professora P13: “[...] exercendo a docência quanto à coordenação e gestão de escolas e de projeto educacionais”. Para as diretrizes curriculares nacionais, as atividades elencadas como atribuições do pedagogo são: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas, projetos e experiências educativas em ambientes escolares e não escolares.

Concluimos, portanto, que a representação social do curso de Pedagogia é formada por elementos da realidade social do objeto, incorporando desde os conhecimentos epistemológicos e as definições legais, as interações sociais do grupo e seus sistemas de referência até as trajetórias e valores individuais.

As respostas dos professores às entrevistas evidenciam a permanência de uma dicotomia entre o professor e o pedagogo, mesmo que as definições indiquem uma articulação de formação desses dois perfis num único profissional. Nesse sentido, o objetivo do curso é concebido ora como formação de professores para atuação na sala de aula, ora como formação do pedagogo para atuação em diversos espaços e campos, incluindo até a figura do gestor escolar que, por não atuar na sala de aula, já possui uma significação diferente do ser professor.

Essa representação repercute diretamente na condução do processo formativo do curso, uma vez que foi explicitada pelos docentes a dificuldade em articular em seu currículo uma formação que dê conta dos conhecimentos para a atuação no ensino da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ao mesmo tempo das demais atividades atribuídas ao pedagogo, de forma mais fragmentada, constituindo-se o principal desafio encontrado hoje para os professores formadores do curso de Pedagogia do CE.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos compreender as representações sociais do curso de Pedagogia construídas pelos docentes do Centro de Educação da UFPE, bem como identificar as relações estabelecidas entre essas representações e a formação oferecida no curso. Possuindo como ponto de partida as discussões sobre as definições, objetivos e perfil do curso na atualidade, incursionamos nossa investigação direcionadas pelos nossos objetivos específicos, que foram: (i) apreender as representações sociais de curso de Pedagogia no discurso dos professores que nele atuam; (ii) identificar o conteúdo geral das representações sociais elaboradas pelos docentes; (iii) caracterizar os docentes que atuam nesse curso; (iv) analisar a formação inicial oferecida no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE.

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como base teórico-metodológica da presente investigação, por entendermos que essa teoria oferece um valioso suporte na compreensão dos significados e representações elaborados e compartilhados pelos sujeitos sociais.

Orientada por uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi dividida em três etapas que tiveram como campo o curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE e como sujeitos os professores efetivos atuantes no curso. A primeira etapa constituiu-se em uma pesquisa documental do Projeto Pedagógico do Curso e de sua Matriz Curricular, documentos norteadores do curso. Na segunda etapa, realizamos a aplicação de um questionário, contendo questões fechadas e abertas sobre o perfil socioacadêmico dos participantes e sobre o curso de Pedagogia, e o Teste de Associação Livre de Palavras. A terceira e última etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com vistas a corroborar os resultados encontrados a partir das respostas dadas nos questionários.

A análise dos documentos norteadores do curso evidenciou uma representação de curso de Pedagogia pautado na formação para a docência escolar, buscando também contemplar a formação para atuação na gestão, produção e difusão do conhecimento em experiências escolares e não escolares. A proposta do curso orienta-se pelo conceito de docência ampliada, na qual é englobada uma diversidade de práticas educativas, e toma por base as determinações legais (DCNs), porém identificamos que nem todos os elementos são concretizados na matriz curricular do curso.

Assim, o PPC defende: 1) a docência como base da formação do pedagogo, 2) o ensino e a gestão como núcleo básico da formação/atuação do pedagogo; e 3) a pesquisa e prática como

eixos estruturadores do curso. Os princípios da formação profissional são a sólida formação teórica, a unidade entre teoria e prática e a formação humana.

A análise da matriz curricular nos permitiu identificar que o curso possui uma base teórico-epistemológica bastante aprofundada, articulada ao princípio da sólida formação teórica. Além disso, identificamos um grande quantitativo de disciplinas voltadas aos fundamentos didático-pedagógicos e metodológicos da educação, conferindo centralidade à formação para o ensino e secundarizando a formação para as demais atividades do campo educacional. O que parece acontecer é que o curso abrangeu, em seu projeto pedagógico, as atuais demandas, mas na sua organização curricular ainda não conseguiu concretizar totalmente todas as prescrições estabelecidas, nem mesmo por meio das disciplinas eletivas. Destacamos ainda a centralidade da relação teoria-prática a partir do componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP)” que apresenta uma proposta de articular os conhecimentos teóricos adquiridos no curso com a prática escolar, por meio da atividade de pesquisa.

Reiteramos que, nesse sentido, o curso vem somando esforços para uma reformulação curricular, que vem se processando desde o ano de 2016, embasada na reforma das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – as Novas Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciatura – Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015).

No que se refere ao perfil dos docentes que atuam no curso de Pedagogia, pudemos constatar um grande número de professores com formação inicial em cursos de licenciatura, predominantemente em Pedagogia, constituindo-se um dado importante, uma vez que nos foi possível constatar que são profissionais mais próximos da realidade do próprio curso e com uma gama de informações mais aprofundadas sobre ele, advinda tanto de sua formação inicial como de sua atuação profissional. Tivemos a possibilidade de identificar que os investimentos em nível de pós-graduação foram sendo direcionados para a grande área de concentração, *Educação*, demonstrando acentuada afinidade pela área em que atuam. Verificamos, ainda, que todos os docentes possuem doutorado e a maioria deles tem experiência docente no ensino superior por um período de tempo acima de 16 anos.

Analizamos, ainda, as motivações que levaram os professores a atuarem no curso, inferindo que a maioria se pautou em uma identificação com ele e levantou aspectos positivos. As motivações foram o *desejo de atuar na formação de professores*, a *afinidade/identificação com a área de educação*, a *experiência como docente na Educação Básica*, a *formação inicial no próprio curso de Pedagogia* e o *envolvimento em atividades de pesquisa*.

A compreensão do perfil dos professores atuantes no curso constitui-se como dimensão essencial na apreensão de suas representações e no entendimento de como essas são articuladas e em que medida as representações do curso carregam elementos que intervêm na formação oferecida no CE/UFPE. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais enquanto estruturas de pensamento, originadas da interação e comunicação social, são fatores que intervêm na interpretação do objeto e guiam as práticas sociais. Jodelet (2001) complementa, afirmando que se torna imprescindível, no estudo de representações sociais, conhecer quem sabe e de onde sabe, ou seja, estudar o fenômeno a partir das condições de sua produção e circulação.

Os resultados da Associação Livre de Palavras revelaram que as representações do curso são formadas por elementos multirreferenciais pertencentes aos conhecimentos acadêmicos, às trajetórias individuais (formativas e de atuação) dos participantes e à memória social. As análises apontam uma representação centrada na formação para a docência, em que são possíveis de constatar duas perspectivas: uma que confere um sentido ampliado à docência e outra que a entende como prática de ensino.

Nesse sentido, salientamos que a perspectiva que se ancora nas atuais regulamentações e definições teóricas do curso é formada por elementos que lhe conferem um sentido de diversidade, educação como prática social, humanização e criticidade. Na construção dessas representações, realçamos a integração de elementos mais voltados ao contexto atual, integrando as mudanças e novas configurações desse curso.

Já a perspectiva da docência como ensino se articula à memória social do curso, a partir dos elementos **escola, professor, criança**. Essa representação objetiva o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia na figura do professor, demonstrando uma compreensão de docência como ensino e traduzindo uma concepção do pedagogo como professor que atua primordialmente em sala de aula. Essa visão está mais presente nos professores com mais tempo de experiência no curso, demonstrando o caráter referencial das representações – nesse caso, mais ligado à memória social e alicerçado na trajetória histórica do curso. Segundo Moscovici (1978), existem conteúdos cognitivos numa representação que são mais ligados a informações e valores arquivados na memória social de um grupo.

Compreendemos que as representações sociais possuem caráter prático e servem como guia de ação. Isso explica por que, embora no projeto do curso haja a prescrição de uma formação assentada no conceito de docência ampliada, a vivência nas disciplinas do curso e o currículo vivido carregam as sínteses realizadas pelos docentes a partir de suas percepções, valores, julgamentos e expectativas.

Tomando as análises dos dados dos questionários e das entrevistas com os docentes, foi-nos possível uma maior compreensão dos elementos e processos constitutivos das representações sociais do curso elaboradas pelos professores. O curso é representado pelos docentes como o espaço de formação do pedagogo, pautado na prática docente e embasado nos princípios da formação humana, multidisciplinaridade e unidade teoria-prática. Diante da percepção da complexidade do fenômeno educativo e do campo de atuação do pedagogo, considerado por eles como amplo, o curso também é visto a partir de sua amplitude, que é criticada pelos docentes quando estes atribuem a ela a generalidade do curso e a falta de aprofundamento em áreas específicas. Mais uma vez, a de docência é vista pelos professores de forma dicotômica, como princípio formativo do curso e entendida em sentido ampliado, ou como prática e técnicas de ensino, representação sobre a qual os docentes também imprimem atitudes favoráveis e desfavoráveis.

Pudemos inferir que as representações sociais elaboradas pelos docentes a respeito do curso de Pedagogia, formadas por elementos construídos socialmente em suas trajetórias formativas, em sua vivência profissional e em seu grupo social, justificam suas atitudes (favoráveis ou não favoráveis), suas expectativas e sua atuação no referido curso.

No que diz respeito às atividades docentes, a representação dos professores está alicerçada na díade ensino/gestão. Destacamos que, apesar de os docentes considerarem o curso e o campo de atuação do pedagogo amplos, não especificam em suas falas outros locais e outras atribuições profissionais do egresso do curso. Essa representação é materializada na matriz curricular do curso, revelando o caráter prático dessa representação, na medida em que este se centra numa formação embasada no ensino e na gestão, conforme constatado na matriz curricular do curso.

Os professores ainda destacam a importância da articulação entre a teoria e a prática na formação oferecida ao pedagogo, além de uma formação multidisciplinar embasada teoricamente nos conhecimentos dos diversos campos de saber que dão suporte à educação. Justificam a centralidade do componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP)” na organização curricular do curso.

Diante disso, verificamos os sentidos atribuídos pelos docentes ao curso de Pedagogia do CE/UFPE, seu local de atuação. Consensualmente, eles demonstraram uma avaliação satisfatória do curso, considerando que o mesmo busca atender as atuais necessidades formativas do pedagogo. No que se refere às contribuições do curso, os professores ressaltaram a amplitude da formação oferecida, a oferta de uma sólida base teórica multidisciplinar, a formação teórico-prática, a formação para a pesquisa, a qualidade do curso e de seus docentes.

Os limites citados ressaltaram uma crítica à organização curricular do curso, considerada demasiadamente ampla e fragmentada, sem possibilidade de promover a articulação entre as disciplinas e facultar mais flexibilidade aos componentes curriculares.

Dessa forma, confirmamos a tese de que o curso de Pedagogia é representado pelos docentes de duas formas, uma como docência ampliada e outra como restrita ao ensino. As representações do curso elaboradas pelos docentes carregam elementos que intervêm não só na formação oferecida como também em sua prática nesse contexto, uma vez que concordamos que as representações sociais são guias para a ação.

Assim, compreendemos que o curso de Pedagogia do CE/UFPE busca oferecer uma sólida base teórica e multidisciplinar, uma articulação entre teoria e prática, e a formação para a pesquisa. Além disso, vem buscando incorporar novos elementos que deem conta das atuais demandas profissionais e formativas para o curso, mas ainda não está conseguindo concretizar totalmente essa formação. Algumas considerações foram feitas pelos professores no sentido de ressaltar as limitações para essa concretização e, ao mesmo tempo, formas de superá-las, que se constituem como indícios para se repensar a formação oferecida no CE/UFPE. Os docentes destacaram que a tentativa de superação da generalidade e longa duração do curso poderia ser efetivada com uma reorganização curricular (que já está em andamento com base na Resolução CNE/CP Nº 2/2015), de forma que fosse oferecida uma base formativa e permitisse ao aluno mais flexibilidade em cursar disciplinas voltadas aos seus interesses. Isso porque, segundo os professores, da forma como vem se estruturando, o curso apresenta um grande quantitativo de disciplinas obrigatórias as quais, ao mesmo tempo em que engessam o curso e impossibilitam o estudante de cursar disciplinas eletivas conforme seus interesses, também acabam não permitindo um aprofundamento em nenhuma das áreas.

Nesse sentido, depreendemos que, a despeito das limitações elencadas pelos próprios docentes, eles concordam que tal curso vem atuando significativamente no processo formativo do futuro pedagogo, tanto no que diz respeito à formação teórica que proporciona ao estudante uma compreensão dos conhecimentos epistemológicos da pedagogia, como na articulação entre teoria e prática, buscando desenvolver, nos futuros pedagogos, uma série de saberes e fazê-los capazes de articulá-los para a compreensão e atuação na realidade a partir de uma prática educativa de qualidade.

Dessa forma, reiteramos que os resultados nos possibilitaram atingir os objetos propostos, proporcionando, assim, a compreensão dos sentidos e significados atribuídos ao curso de Pedagogia pelos seus docentes e a apreensão dos diversos aspectos que contribuem na

elaboração dessas representações sociais. Além disso, permitiram-nos depreender que a forma como o professor representa o curso intervém na formação oferecida.

Defendemos a relevância social e acadêmica da presente investigação, na medida em que trata das questões essenciais relativas ao funcionamento, perfil e finalidade do curso de Pedagogia no Brasil, buscando contribuir com as atuais discussões sobre a formação no curso diante das reformulações de novas exigências a ele estabelecidas. Intentamos cooperar não só para o debate local acerca da formação vivenciada no curso de Pedagogia do CE/UFPE como também servir de comparação para outros cursos de Pedagogia.

Evidenciamos, por conseguinte, a necessidade de realização de novos estudos sobre o curso de Pedagogia, especialmente no cenário atual, que conta com um amplo debate sobre as novas diretrizes, com vistas a compreender que mudanças serão impressas ao curso e como se processarão nos sujeitos envolvidos nesse processo (professores e estudantes). Destacamos a incompletude e complexidade que envolve o objeto estudado, especialmente do ponto de vista das representações sociais que, por sua natureza, são dinâmicas, processuais e historicamente situadas.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 12-35.
- _____. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.
- ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em Representações Sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora da UFPE/UFAL, 2005. p. 117-160.
- ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR, M. da C. C. de **A formação continuada do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Porto, Porto, 2004.
- AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 1-23, 2008.
- ANASTASIOU, L. G. C. A ensinagem como desafio a ação docente. **Revista Pedagógica**, v. 6, n. 6, p. 65-77, 2002.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 299-309, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- ANFOPE; ANPEd; CEDES. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia**: documento final. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. 2004.
- AQUINO, S. L. de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.
- AQUINO; S. L.; SARAIVA; A. C. L. C. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do curso de Pedagogia. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 246-268, 2011.
- ARAÚJO, K. C. L. C. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006)**: demandas, antagonismos e hegemonia.

2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ARANTES, A. P. P. **Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada.** 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação:** desafios para as instituições do ensino superior. Documento final do XII Encontro Nacional. Brasília, DF, agosto, 2004.

_____. **Considerações das entidades Nacionais de Educação** - ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR - sobre a proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, Abril, 2005.

AZEVÊDO, M. C. **O trabalho do professor formador:** o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia da Pesquisa de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 225 p.

BASÍLIO, M. A. T. **O curso de Pedagogia nas representações sociais dos seus estudantes.** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BEHRENS, M. A. A Formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade.** 11. ed. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Práxis). p. 57-68.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, n. 94, p. 73-92, 1991.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 116p. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Presidência da República, **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União: Seção 1, de 06 de abril de 1939.

_____. Presidência da República, **Decreto nº 28.092, de 8 de maio de 1950.** Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. 1950.

_____. Presidência da República, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

_____. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/1962.** Estabelece currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. 1962.

_____. Presidência da República, **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968.

_____. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de Graduação em Pedagogia. 1969a.

_____. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 12, de 09 de maio de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. 1969b.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292p.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 05, de 13 de dezembro de 2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 03, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação, 2006a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação, 2006b.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. 2015.

BRAÚNA, R. C. A. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: **32ª Reunião Anual da ANPEd**, 2009, Caxambu. Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Pedagogos: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Ano XIII, n. 10, p. 120-132, 2011.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316. (Coleção Sociologia).

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. Teaching and teacher education international. **Journal of Scholarship and Studies**, v. 19, p. 5-28, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

COSTA, A. M. N.; DIAS, D. R.; LUCCIO, F. D. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009.

CRUZ, G. B. da. O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**. 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 218 p.

CRUZ, G. B. da; AROSA, A. C. C. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, p. 30-68, 2014.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. **Revista de Educação**, v. 3, n. 54, p. 525-536, 2004.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. da C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. Ed. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 79-92.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

DOISE, W. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, C. B.; RICHARD, J. P. (Orgs.). **Traité de psychologie cognitive**. Paris: Dunod, 1990. P. 31-41.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, Ano XXI, n. 1, p. 27-39, 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profisionalización docente. **Educación & Sociedad**, v. 8, n. 99, p. 335-353, 2007.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITHC, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.31-59.

FONSECA, M. V. R. A construção sócio-histórica do currículo do curso de Pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu. Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?

FONTANA, M. I. A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas: Papirus, 2003. 144 p. (Coleção Entre Nós Professores).

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166 p.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 119p.

_____. Formação do professor pesquisador para o Ensino Superior: desafios. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educación e Sociedad**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO. 2011. 300 p.

GATTI, B. A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. In: Estudos & Pesquisas Educacionais - Relatório Final - São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38. 2006.
- GOMES, A. C. R. **O curso de pedagogia e a formação de docentes para a educação básica: a visão dos egressos e formadores sobre a formação inicial**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- GONÇALVES, D. I. F. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 7, 2008.
- GONÇALVES, L. S. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.
- GONÇALVES, L. S.; AZEVEDO, H. H. O. O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década.
- HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014.
- HOFFMANS-GOSSET, M.-A. **Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation**. 4. ed. Lyon: Chronique Sociale. 170 p. (Collection Pédagogie formation).
- HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 120 p.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. 117 p.
- _____. La profesión docente desde el punto de vista internacional que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006.
- JODELET, D. **Les Representations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France. 1989. 424 p.
- _____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 416 p.
- _____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005a. 391 p.
- _____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A.M. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b. p. 23-56.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008. 344 p.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **XIII ENDIPE**. Recife: Bagaço, 2006. p. 185-212.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar** - Editora da UFPR. n. 17, p. 153-176, 2001.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. M. et al. **Novas subjetividades** - currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. 1. ed. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 213-276.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 200 p.

_____. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 246 p.

LIBANELO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 332 f. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e práticas de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009. 126 p.

MACHADO, L. B. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: _____. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MANDÚ, T. M. C. **Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de Pedagogia**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MANDÚ, T. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Sentidos e significados dos estudantes de pedagogia da UFPE acerca do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica II como elemento estruturador de sua formação. In: **Anais XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012, Campinas. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. p. 14-25.

MARAFON, M. R. C.; MACHADO, V. L. C. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar**. Campinas: Alínea, 2005.

MARCHESAN, M. T. N.; RAMOS, A. G. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. **Revista Eletrônica de Linguística**. v. 6, n. 1, p. 449-460, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações sociais as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006. 309 p.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto da cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-38.

MELO, M. M. O. Política de formação dos profissionais da educação e a criação de uma nova cultura e prática pedagógica na universidade. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Curitiba, 2004.

_____. O. Pedagogia e curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas diretrizes curriculares nacionais sobre esse curso. In: SILVA, A. M. et. al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social**. XIII ENDIPE. Recife, 2006.

MELO, P. L.; CABRAL, C. L. O. A Formação do Pedagogo no Curso de Pedagogia da UFPI: a visão dos discentes. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação (PPGED/UFPI)**, 2010, Teresina. O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade. Teresina, 2010. v. 1. p. 1-13.

MIALARET, G. Pédagogie générale. **Revue française de pédagogie**, v. 100, p. 133-135, 1992.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 412 p.

MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2005.

MOORE, W. **The professions: roles and rules**. New York: Russel Sage Foundation, 1970. 336 p.

MOREIRA, A. L. **As diretrizes curriculares nacionais na prática de um Curso de Pedagogia**: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre - RS. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 291 p.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 408 p.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. 456 p.

NASCIMENTO, D. M.; ANDRADE, M. E. A reestruturação do currículo curso de Pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social.

NÓBREGA, S. M.; COUTINHO, M. P. L. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, P. L. (Org.). **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003. p. 67-77.

NOVELI, M. Do off-line para o online: a nentnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet? **Organizações em Contexto**, Ano 6, n. 12, 2010.

NÓVOA, A. Concepções práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. P. 15-38.

OLIVEIRA, D. C. Pontuando idéias sobre o desenvolvimento metodológico das representações sociais nas pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 1, p. 86-90, 2005.

OLIVEIRA, L. M. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em educação**. v. 18, n. 67, p. 234-252, 2010.

OLIVEIRA, V. M. F. de. Docência Universitária e o Ensino Superior: Análise de uma Experiência Formadora. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal. Educação e Justiça Social.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 224 p.

_____. **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 134p.

_____. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores - embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 79-88.

_____. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 200 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2005. 280p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PRYJMA, L. C. **Leitura: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

REIS, C. L. **As concepções dos docentes formadores do curso de pedagogia sobre a formação e atuação do pedagogo**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

REIS, R. F. Entre Dúvidas e Incertezas: os motivos para a escolha do Curso por estudantes de Pedagogia. In: **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011, Natal. ANPEd: Educação e Justiça Social.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 2007, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas do tipo estado da arte. Curitiba. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p 37-50, 2006.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SANTIAGO, M. E; BATISTA NETO, J. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: **X ENDIPE**. CD-Rom. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989. 199 p.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora UFPE/UFAL, 2005.

SANTOS, M. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SANTOS. V. B. **Representações sociais do envelhecimento construídas por adolescentes e idosos**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação**. 2005. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SARAIVA, A. C. L. C; FERENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 1997.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, p. 99-134, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** São Paulo: Autores Associados, 2008. 259 p. (Coleção memória da educação).

SCHEIBE, L. A contribuição da ANFOPE para a formação do pedagogo no Brasil. In: **ANPEd** - Sessão especial, 2001, Caxambu. Mimeo

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote. 1997. p.77-91.

SCHULZE, C. M. N. Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social. **Coletâneas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia**, v. 1, n. 10, 1996.

SEVERO, J. L. R. de L. **A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos.** 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, C. de F. da. **Ações formativas desenvolvidas em universidades federais mineiras: Estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes?** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SILVA, C. S. B. Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: **24ª Reunião da ANPEd**, 2001, Caxambu. Intelectuais, conhecimento e espaço público.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 112p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, R. D. da; DIAS, A. A.; PIMENTA, S. de A. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. **Revista Diálogos Educacionais**, v. 14, n. 42, p. 549-568, maio/ago. 2014.

SOARES, M. B. **Violência contra o professor: representações sociais construídas e veiculadas por entidades docentes e seus afiliados.** 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SROCZYNSKI, C. I. **Professores universitários e reformulações curriculares: movimentos no curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus Sinop.** 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 325 p.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE**. Recife, 2007.

VAILLANT, D. **Formação de professores**: estado da prática. Rio de Janeiro: Documento do Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe – PREAL. n. 25, outubro de 2003.

VALA, J. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. **Análise Social**, v. 28. p. 887-919, 1993.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. P. 13-22.

VEIGA, I. P. de A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2005.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WEBER, S. Profissionalização e Políticas Públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário e Teste de Associação Livre de Palavras para os docentes do curso de Pedagogia

QUESTIONÁRIO E TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS PARA OS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Prezado(a) professor(a),

O sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Representações Sociais do Curso de Pedagogia pelos docentes do Centro de Educação da UFPE”, que está sendo desenvolvida no curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob responsabilidade da doutoranda Thamyris Mariana Camarote Mandú e orientação da Professora Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. O presente estudo tem como objetivo: compreender as representações sociais que os professores do curso de Pedagogia constroem a respeito do curso. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário e teste de associação livre, e em caso de disponibilidade, poderá vir a participar da segunda etapa da pesquisa, que consiste em uma entrevista, com gravação de áudio, para posterior transcrição. As informações registradas neste Questionário são anônimas e sigilosas. Solicitamos sua valiosa colaboração.

Thamyris Mariana Camarote Mandú

Telefone: (81) 99617-4749 / email: thamymariana@yahoo.com.br

* Required

Gênero *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

Idade *

- ☐ menos de 30 anos
- ☐ de 30 a 45 anos
- ☐ de 46 a 55 anos
- ☐ de 56 a 70 anos

Vínculo com a UFPE *

- ☐ Auxiliar
- ☐ Assistente
- ☐ Adjunto
- ☐ Associado
- ☐ Titular

Regime de Trabalho *

- ☐ 20h
- ☐ 40h
- ☐ DE

Departamento ao qual está vinculado *

- ☐ DAEPE
- ☐ DPOE
- ☐ DFSFE
- ☐ DMTE

Formação Acadêmica - Graduação *

Especificar o curso de Graduação cursado

Formação Acadêmica - Mestrado *

Especificar o curso de Mestrado

Formação Acadêmica - Doutorado *

Especificar o curso de Doutorado

Formação Acadêmica - Outra formação

Especificar caso tenha realizado outro tipo de formação

Tempo de Experiência Docente no Ensino Superior *

- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Acima de 20 anos

Tempo de Experiência Docente no Curso de Pedagogia *

- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Acima de 20 anos

Tempo de experiência docente no Curso de Pedagogia da UFPE *

- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Acima de 20 anos

Disciplinas que leciona no curso de Pedagogia *

O que motivou o exercício da docência no Curso de Pedagogia *

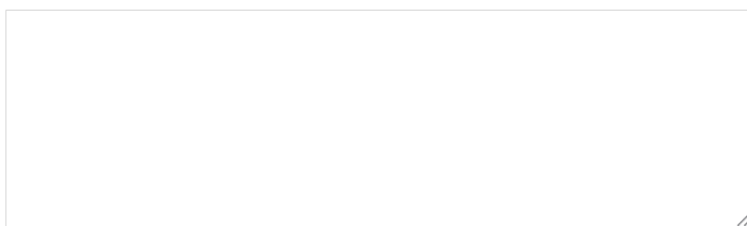
Escreva as 5 palavras que lhe vêm à mente ao ler a expressão "CURSO DE PEDAGOGIA" *

Eleja, por ordem de prioridade, as duas palavras, dentre as cinco, que você considera as mais próximas da sua ideia de "CURSO DE PEDAGOGIA". Em seguida, justifique sua escolha por essas duas palavras *

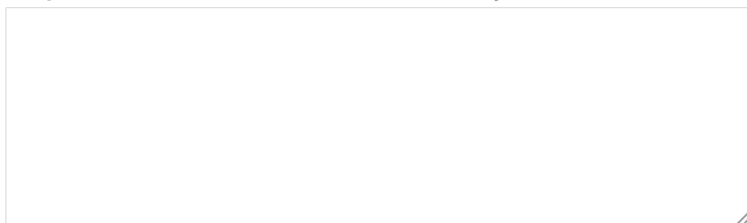
Qual sua concepção acerca do curso de Pedagogia? *

Como você avalia a organização curricular do curso de Pedagogia do CE na relação com as atuais demandas formativas? Cite contribuições e limites. *

Na sua perspectiva, a formação oferecida no curso de Pedagogia do CE dá conta das demandas profissionais estabelecidas na atualidade? Como? *

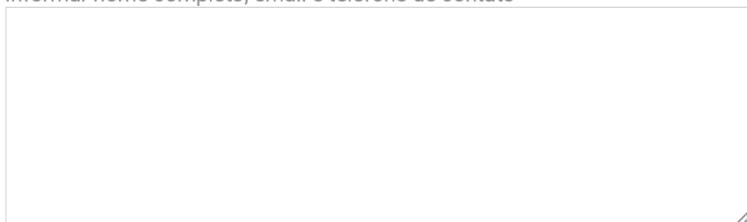


De que forma suas aulas contribuem na formação oferecida no curso de Pedagogia do CE? *



Prezado(a) professor (a), agradecemos pela colaboração com a pesquisa. Caso possua disponibilidade para continuar contribuindo com a presente investigação, solicitamos que informe os dados abaixo para posterior contato.

Informar nome completo, email e telefone de contato



Submit

Never submit passwords through Google Forms.

100%: You made it.

Powered by
 **Google Forms**

This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

- 1- Com você definiria o curso de Pedagogia?
- 2- Como você vê o curso de Pedagogia em sua atual conjuntura?
- 3- Para você, qual a relevância do curso de Pedagogia?
- 4- Acredita que o curso de Pedagogia tem dado conta das demandas atuais?
- 5- Cite pontos e contrapontos do curso de Pedagogia na atualidade.

APÊNDICE C – Lista de palavras associadas ao curso de Pedagogia pelos participantes da pesquisa

Palavra	f	Palavra	f
Educação	12	Politização	1
Formação	10	Pesquisa	1
Humanização	8	Pedagogo	1
Ensino	6	Mulher	1
Professor	5	Motivação	1
Gestão	5	Lecionar	1
Aprendizagem	5	Intervenção	1
Profissão	4	Inesperado	1
Formação de professores	4	Identidade docente	1
Escola	4	Gênero feminino	1
Docência	4	Gratificação	1
Criticidade	4	Fundamental	1
Profissionalização	3	Formação continuada	1
Extenso	3	Filosofia	1
Diversidade	3	Falta de flexibilidade	1
Criança	3	Falta de compromisso	1
Transformação	2	Experiência	1
Reflexão	2	Ethos	1
Desvalorização	2	Estudo	1
Desafio	2	Estudantes indecisos	1
Conhecimento	2	Estudante	1
Compromisso	2	Estatística	1
Ética	1	Esperança	1
Vínculo	1	Escolha	1
Valorização do professor	1	Educação básica	1
Super curso	1	Disciplinas pedagógicas	1
Sufrimento	1	Disciplinas obrigatórias demais	1
Sociedade	1	Disciplinas justapostas	1
Social	1	Dificuldade	1
Sala de aula	1	Didático	1

Realização	1	Crescimento pessoal	1
Qualidade educacional	1	Cidadania	1
Psicologia	1	Barulho	1
Prático	1	Baixa remuneração	1
Prática pedagógica	1	Ação pedagógica	1
Profundo	1	Apoio	1
Produção e troca de conhecimento	1	Alteridade	1
Processos formativos	1	Alfabetização	1
Política educacional	1		
Total de palavras evocadas: 150			