

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: HISTÓRIA E INFLUÊNCIA PARA O TRABALHO DOS PEDAGOGOS

Bruna Pereira Alves Fiorin¹

Liliana Soares Ferreira²

Resumo

O trabalho dos pedagogos é influenciado por diversos fatores, dentre eles, pela formação no Curso de Pedagogia. Nesse sentido, buscou-se compreender como o Curso de Pedagogia influenciou o trabalho das pedagogas que participaram do estudo. Para tanto, aplicou-se um questionário e realizou-se um grupo de interlocução com 15 pedagogas que concluíram este curso em uma universidade do estado (RS), de 2005 a 2010. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo com base nas categorias Trabalho, Curso de Pedagogia e Pedagogas. A pesquisa possibilitou perceber transformações pelas quais o Curso de Pedagogia passou desde sua criação até a atualidade. Por fim, evidenciou-se a influência deste curso na constituição profissional dos pesquisados, discutindo sua importância para o profissional em formação, o Projeto Pedagógico, a teoria/prática e o estágio; destacando que ainda existem pontos a serem problematizados em relação à organização deste curso e ao trabalho que os pedagogos desenvolvem.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Docência; Pedagogas; Trabalho

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do pedagogo é visto com muitas imprecisões, somente prático ou direcionado ao trabalho como professor. O trabalho deste profissional é influenciado por diversos fatores, incluindo, como não poderia deixar de ser, a própria formação no Curso de

¹ Mestre em Educação, Técnica Administrativa em Educação no cargo de Pedagoga – Universidade Federal de Santa Maria. Rua Lamartine Babo, nº 292, ap. 101. Camobi, Santa Maria, RS, Brasil. Tel. (55) 81303413. E-mail: brualves_22@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria. Um, nº 425. Camobi, Santa Maria, RS, Brasil. Tel. (55) 99633248. E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br.

Pedagogia. É nesta busca por compreender um pouco mais este contexto que se evidenciou a relevância de um estudo sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil e a problematização deste curso a partir de discussões com pedagogas formadas em uma determinada universidade do país. Para tanto, foram criados critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa: por gênero (feminino), por serem egressas do Curso de Pedagogia de uma mesma Universidade do Rio Grande do Sul de 2005 a 2010 e por estarem trabalhando em escolas. Seguindo estes critérios, a pesquisa teve a participação de quinze (15) pedagogas. Esses critérios foram definidos devido à elevada quantidade de mulheres na área da educação, principalmente nos Cursos de Pedagogia; por se buscar uma homogeneidade entre os sujeitos, formadas em um mesmo curso; por acreditar que, em um período de 5 anos anteriores ao início da proposta de pesquisa, se conseguiria uma amostra relevante; e por entender que o trabalho dos pedagogos é amplo e pode acontecer em diversos espaços, sendo necessário delimitar o ambiente de trabalho das pedagogas que participariam da pesquisa, optando pelas que trabalham nas escolas. Esses fatores constituíram o perfil dos sujeitos de pesquisa e auxiliaram nos caminhos da investigação e no alcance do objetivo da pesquisa: compreender como o Curso de Pedagogia influenciou o trabalho das pedagogas que participaram do estudo.

Considerando as questões apresentadas, os sujeitos de pesquisa e objetivo, buscou-se compreender: como o Curso de Pedagogia de uma universidade do Rio Grande do Sul influenciou o trabalho de pedagogas que se formaram entre 2005 e 2010 nesta instituição?

Para atender à problematização apresentada, a coleta de dados desta pesquisa foi realizada através de questionários e de um grupo de interlocução. Os questionários eram compostos por 8 questões relacionadas ao Curso de Pedagogia e ao trabalho desenvolvido pelas pedagogas participantes. O grupo de interlocução foi um momento de coleta e socialização de dados, sendo compreendido como um momento de interlocução entre os participantes e discussão dos dados anteriormente coletados. Este grupo, com duração de 1h30min, foi gravado em áudio e transcrito posteriormente. Para a construção e organização dos questionários e grupo de interlocução partiu-se de algumas categorias: Trabalho, Curso de Pedagogia e Pedagogas. Estas categorias foram pensadas a fim de orientar a proposta e não se distanciar dos objetivos da pesquisa. Acredita-se que “A categorização caracteriza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 75). Desta forma, é possível, a partir das categorias estabelecidas, manter o foco da coleta de dados e das análises.

A análise dos dados da pesquisa foi embasada na Análise de Conteúdo, entendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável [...]” (BARDIN, 2011, p. 27). Esta análise é organizada em torno de três pontos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise organizou-se os dados, sistematizando as ideias iniciais, estabelecendo um programa flexível a ser seguido. Nesta primeira etapa escolhem-se os documentos a serem analisados, formulam-se hipóteses e objetivos, faz-se referência aos índices (menção) e elaboram-se indicadores (frequência com que aparecem). (BARDIN, 2011). Após, o material foi explorado e organizado para que a categorização - citada anteriormente -, o tratamento dos resultados e a interpretação acontecessem.

Conhecendo o caminho percorrido nessa investigação, acredita-se que a melhor forma de dar início a esta discussão é, primeiramente, apresentar a história do Curso de Pedagogia no Brasil e, em seguida, problematizar os dados coletados a partir dos questionários e grupo de interlocução.

2 O CURSO: TRAJETÓRIA E HISTÓRIA

O Curso de Pedagogia no Brasil “[...] foi instituído [...] através do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939” (SILVA, 2006, p. 11). Este Decreto

[...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática (CRUZ, 2008, p. 47).

Assim, surge o Curso de Pedagogia, “[...] como bacharelado, na Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, em uma “Seção de Pedagogia”, servindo de modelo para os cursos ofertados por outras IES” (FRAUCHES, 2006, p. 01). Nessa época, vivia-se os impactos do movimento escolanovista e a necessidade de garantir maiores espaços para o estudo e a constituição das condições de trabalho dos professores, em sua maioria, leigos.

Nesse período, a estrutura do curso seguia o modelo chamado “3+1”. Através desse modelo, os bacharéis faziam o curso em três anos. Cursando mais um ano de Didática

formavam-se os licenciados. Com esta clara divisão, o curso fragmentou-se, estruturando-se da seguinte forma:

a - Pedagogia Bacharelado: complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação (SILVA, 2006).

b - Curso de Didática: “didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação” (SILVA, 2006, p. 12).

Com esta organização, o bacharel em Pedagogia precisaria cursar apenas didática geral e didática especial para a formação como licenciado, já que os demais componentes já faziam parte de seu currículo do bacharelado (SAVIANI, 2008). Pouco tempo depois, as duas didáticas foram excluídas, dificultando ainda mais a compreensão sobre o trabalho do pedagogo.

Esse esquema de “3+1” vigorou até 1941, quando, através do Decreto de Lei n. 3.454, de julho de 1941, todas as faculdades de filosofia, ciências e letras foram proibidas de realizar simultaneamente o curso de didática com qualquer dos cursos de bacharelado (SAVIANI, 2008).

Segundo Silva (2006), havia uma inadequação em relação ao profissional bacharel, “[...] de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação” (SILVA, 2006, p. 13). Havia uma proposta para o bacharel trabalhar como técnico, mas não se especificava qual seria exatamente o seu trabalho, o que se sabia era que “[...] atuando como técnico, o pedagogo aproximava-se de um perfil profissional não-docente, ou seja, aquele que exercia atividades administrativas vinculadas à educação” (CASTRO, 2007, p. 04).

No Parecer CNE/CP nº 5/2005 é apresentado um breve histórico do Curso de Pedagogia, em que se reforça essa divisão entre bacharelado e licenciatura:

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas [...] (BRASIL, 2005, p. 03).

As dúvidas em relação ao bacharelado e à licenciatura refletiram a organização e estruturação do Curso de Pedagogia da época: fragmentado e incerto. Afinal, qual seria o trabalho do pedagogo? Ser técnico ou professor?

O enfoque no pedagogo como técnico aproximava a educação da lógica de mercado vigente no período. Na década de 1960, visava-se à produção em massa, homogeneidade e verticalismo, reflexos do taylorismo/ fordismo. A educação reproduzia essa lógica do capital, primando pela racionalidade técnica que levaria a uma maior produtividade. Esse direcionamento para a produtividade teve muita força, principalmente de 1940 ao início de 1960, em que “[...] se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 47).

Viviam-se os impactos do modelo desenvolvimentista “[...] caracterizado pela introdução de uma lógica de desenvolvimento fundamentada por um processo de grande aceleração do crescimento econômico e pela implementação de um programa contínuo de industrialização no país” (BATISTA; CLARK; PADILHA, 2008, p. 01). Nesse contexto, passou-se a dar maior ênfase à importância da educação como instrumento de capacitação e qualificação de mão-de-obra para o processo de industrialização, instaurado no Brasil desde a Era Vargas mas, principalmente, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), em que se buscava cinquenta anos de desenvolvimento em cinco anos de governo (BATISTA; CLARK; PADILHA, 2008).

Ainda em 1961, foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases. Em decorrência dessa aprovação, o Conselho Federal de Educação viu a necessidade de implementar “currículos mínimos” para vários cursos, dentre eles, o de Pedagogia. Sendo assim, em 1962, foi criado, por Valnir Chagas, o Parecer CFE n. 251, que fazia algumas alterações no currículo do Curso de Pedagogia vigente até o momento no Brasil. Apesar de algumas mudanças, o Parecer de 1962 ainda não identificava precisamente o profissional a que se referia: o pedagogo. O Parecer estabelecia “[...] que o curso de pedagogia destinava-se à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente [...]” (SILVA, 2006, p. 16). Refletindo sobre essa afirmação é possível perceber que o Curso de Pedagogia compreenderia as duas áreas: bacharelado e licenciatura, técnico e professor.

O intervalo de 1960-1964 foi marcado pela preparação de técnicos com o objetivo de atender ao apelo do modelo desenvolvimentista vigente, que primava pela formação de técnicos em larga escala, visando à modernização (BRZEZINSKI, 1996). Neste contexto, percebe-se que o Curso de Pedagogia, assim como demais áreas educacionais, guiava-se pelas transformações sociais, políticas e econômicas do período, mantendo, conforme o Parecer 251 de 1962, além da licenciatura, o pedagogo como o “técnico de educação”.

A educação era vista como um setor que possibilitaria a “[...] consolidação da estrutura do capital humano do país [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 66), acelerando assim, o processo de desenvolvimento econômico. Com isso, “[...] a universidade pensada para as elites se viu confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados para atender ao modelo desenvolvimentista” (CRUZ, 2008, p. 52), já que

O direcionamento dado à política educacional pelos planejadores deixava clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo (BRZEZINSKI, 1996, p. 65).

Seguindo esta lógica, a educação restringia-se a atender às necessidades do sistema produtivo, “preparando” os estudantes para o mundo do trabalho e, não, para a produção de conhecimentos.

Esse cenário não amenizou as dúvidas que se tinha em relação ao Curso de Pedagogia, que, desde sua criação, priorizava a construção e organização curricular. Destacava-se uma preocupação muito grande em relação às “funções” exercidas pelo profissional pedagogo e seu campo de trabalho, sendo necessário repensar essas questões seguindo as mudanças políticas, sociais e econômicas do Período Militar.

Nesta época, procurava-se garantir a continuidade da ordem vigente através da reprodução, na escola, das condições do sistema social mais amplo, garantindo ordem e disciplina, utilizando a repetição como inibidora da criatividade. Os militares tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando convênios, entre eles, o acordo MEC-USAID³.

A parceria MEC-USAID intencionava para o país uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Pregavam um sistema educacional tecnicista,

³ Acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID). Essa parceria comprovava a subserviência da política governamental brasileira aos interesses políticos e econômicos estadunidenses.

excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública, em suma, não visava desenvolver o senso crítico dos educandos, menos ainda um entendimento real do seu quadro social (ASSIS, 2009, p. 04).

Os militares favoreciam prioritariamente os interesses do Estado, transformando o sistema educacional em um núcleo de preparação para o mercado de trabalho, principalmente para as indústrias e multinacionais.

Nesse período, ainda se buscava amenizar a difícil situação vivenciada no Curso de Pedagogia, mesmo após o Parecer de 1962, para tanto, foi criado o Parecer CFE n. 252/69, “[...] que pretendia reformular as disciplinas e a estrutura curricular do curso [...]” (SILVA, 2006, p. 19). Este Parecer foi formulado em quatro itens:

[...] O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5 540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada (BRZEZINSKI, 1996, p. 71).

O Parecer de 1969 visava a distanciar-se do Parecer de 1962, recuperando a história do curso e as Leis vigentes no período, objetivando mudanças na estrutura curricular. Com o Parecer percebeu-se uma mudança significativa do ano de 1962 para o ano de 1969. Silva (2006, p. 53-54) contextualiza esta questão afirmando que

[...] a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personifica a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação-, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta.

Em 1969, estabeleceu-se que o Curso de Pedagogia visaria à “[...] formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (SILVA, 2006, p. 26). Esta mudança do Parecer de 1962 para o de 1969 condiz com o que propôs a Lei 5.540/1968 da Reforma Universitária. Esta Lei “[...] provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar [...] especialistas em educação” (BRZEZINSKI, 1996, p. 67).

Para organizar estas especialidades dos pedagogos foram criadas habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades. Segundo

Brzezinski (1996, p. 77-78) “[...] os legisladores de 1969 estavam convictos de que, com a reforma, se definia, de uma vez por todas, a identidade do referido curso”, acreditando que o profissional pedagogo ocuparia funções específicas na escola e nos sistemas de educação. Silva (2006) apresenta uma contextualização muito relevante sobre essas “habilitações”, reforçando que o Curso de Pedagogia supunha um só diploma:

O parecer é favorável a que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma *licença*, através de formação pedagógica, para efeito de ensino, pois, na verdade, o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de “licenciado” em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos, da emenda apresentada pelo então conselheiro D. Luciano Duarte (SILVA, 2006, p. 30-31).

A partir da discussão acima é possível questionar: se os conteúdos do bacharelado e da licenciatura se complementam na formação pedagógica do pedagogo, por que designá-lo de bacharel ou licenciado? Por que não fundamentar o Curso de Pedagogia apenas como Curso de Pedagogia? Muitas destas respostas podem estar atreladas ao senso comum, em que a imagem do pedagogo é ligada à sala de aula, ao professor para crianças, referindo-se a este profissional sempre como licenciado. A designação de licenciado ao pedagogo não resolveu a maioria das questões principais em relação ao trabalho desse profissional:

O parecer n. 252/69, ao reconhecer as tarefas referentes à administração, supervisão, orientação educacional e inspeção no conjunto das atividades escolares e prever, para exercê-las, a formação de profissionais em habilitações distintas, regulamentando-as inclusive, acabou por determinar a necessidade de vários pedagogos em cada escola: o responsável pelas tarefas administrativas [...], o responsável pelas tarefas pedagógicas e o responsável pelas tarefas de organização educacional. [...] (SILVA, 2006, p. 40).

Apesar dessa organização em habilitações ter especificado o trabalho dos pedagogos, acabou por dificultar ainda mais a compreensão sobre esse trabalho, fragmentando as possibilidades de trabalho em relação a funções que são educativas. Orientação, supervisão e administração, como eram designadas na época, não possuíam conhecimentos pedagógicos exclusivos, por que então deveriam ser separadas?

A divisão em habilitações lembra o sistema capitalista de produção, de divisão do trabalho, em que cada trabalhador tem uma função específica, tendo conhecimento somente desta função.

[...] tal como na fábrica, também na escola ocorreria a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e o que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola [...] (LIBÂNEO, 2005, p. 05)

Com esta fragmentação na escola, acabar-se-ia por desvalorizar ainda mais o trabalho dos pedagogos, aumentando as dúvidas sobre o perfil do profissional que concluiria o curso. Libâneo e Pimenta (2002) afirmam que a divisão de funções estipuladas pelo Parecer de 1969 corresponderia a alguns aspectos problemáticos. Eram eles:

[...] (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações [...] (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, 19-20).

Após 1969, o curso ainda estava enfraquecido e com muitas lacunas em sua organização curricular e, assim, permaneceu por alguns anos.

Em meados da década de 1980 algumas faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, surpreenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir num currículo centrado na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2002, p. 46).

Os anos 1980 foram marcados por reflexões críticas acerca do modelo educacional da época. Direccionava-se “[...] para a necessidade de se redefinir as políticas de formação dos profissionais da educação. Assim, a ênfase até então dada à formação do especialista diminuiu em prol da formação de um profissional mais generalista” (CASTRO, 2007, p. 09).

Em 1983, foi criado o *Documento Final*, “[...] uma proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura” (SILVA, 2006, p. 68), que fortaleceu a ideia de Pedagogia como curso. Apesar disso, ainda existiam dúvidas quanto ao profissional a ser formado e a estrutura do curso para tal formação.

Houve muitas tendências nas reformulações do Curso de Pedagogia, porém, a docência como base da formação do pedagogo esteve sempre em evidência (BRZEZINSKI, 1996), muitas vezes, descaracterizando o pedagogo, reduzindo-o ao professor. Brzezinski afirma ainda que “[...] Se nos anos 80 ainda havia dúvidas em assumir a docência como base da identidade da formação do pedagogo, isso não se cogita nos anos 90” (BRZEZINSKI,

1996, p. 224). Após 1990, continuaram as tentativas de melhorar o Curso de Pedagogia para que se compreendesse melhor qual seria efetivamente a função do pedagogo. No V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 1998, um Grupo de trabalho sobre Pedagogia apontou em seu relatório questões muito importantes. Afirmaram:

[...] é próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras [...] além de propor que o curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestonárias da escola e as funções docentes (SILVA, 2006, p. 81).

O grupo propunha ampliar o trabalho dos pedagogos para o ambiente não-escolar, mas mantinha o propósito da Educação Infantil e anos iniciais, acreditando que esta nova organização melhor representaria o trabalho destes profissionais.

Ao analisar esse processo do Curso de Pedagogia acredita-se que a descrição abaixo, fundamentada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, poderia ser considerada como uma definição mais clara dos pedagogos, definindo-o como

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 como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais [Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p. 1] (SILVA, 2006, p. 82).

Esta caracterização aproxima-se muito do pedagogo descrito nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, evidenciando a docência como base do trabalho desse profissional, mas destacando que seu trabalho também acontece na organização, gestão e produção em diversas áreas da educação, não restringindo o pedagogo à sala de aula.

Nesse processo de transformações em relação ao Curso de Pedagogia pode-se considerar, como uma das maiores modificações, a mudança de foco do curso, que saiu do bacharelado e passou para a licenciatura. Pinto (2006) reforça esta ideia afirmando que

Desde sua criação em 1939, o curso contempla o preparo dos profissionais para o exercício da docência, assim como para os campos específicos de atuação do pedagogo. Porém, sua grade curricular esteve sempre mais centrada nesses campos específicos da pedagogia escolar e não na docência, que sempre apareceu de modo secundário. Atualmente ocorre uma situação inversa: os cursos centralizam o currículo em torno da docência e secundarizam os campos de atuação do pedagogo que configuram sua identidade (PINTO, 2006, p. 12).

Será que com esta ênfase no trabalho apenas como professor não está se perdendo boa parte da essência do Curso de Pedagogia? O que significa, para o trabalho do pedagogo, esta restrição? Estas questões contribuíram para a construção da problematização de pesquisa já apresentada, e compuseram as discussões no grupo de interlocução realizado.

3 INFLUÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA O TRABALHO DE PEDAGOGA

Como explicitado no início deste artigo, todos os sujeitos participantes desta pesquisa tinham concluído o Curso de Pedagogia de uma mesma universidade do Rio Grande do Sul entre 2005 e 2010. Este critério possibilitou questionar às pedagogas sobre as condições que este Curso de Pedagogia lhes proporcionou para realizar seu trabalho.

Ao organizar as respostas das pedagogas se percebeu que haviam dois tipos de informações, algumas referentes aos aspectos positivos do curso e, outras, apontando deficiências do curso em relação ao trabalho desenvolvido por elas atualmente.

Dentre os aspectos positivos do Curso foram apontados:

O curso de pedagogia me forneceu uma base muito importante em relação à atuação que eu tenho. Foi a partir do curso que me inteirei sobre os assuntos que permeiam a educação brasileira (PEDAGOGA 5).

O curso possibilitou conhecimentos necessários, porém não todos (PEDAGOGA 8).

[...] o curso foi uma base de conhecimentos para o meu trabalho - inclusive na prática - que muitos falam faltar nas universidades, consegui visualizar a relação teoria-prática durante o curso (PEDAGOGA 9).

[...] possibilitou uma formação inicial, uma iniciação à profissão docente (PEDAGOGA 13).

Na graduação tive bases teóricas consistentes que me permitem agora na prática desenvolver um trabalho pedagógico significativo (PEDAGOGA 14).

Na maioria dos discursos evidenciou-se que o curso forneceu a base que as pedagogas necessitam ao concluírem um Curso de Pedagogia. Isso significa que muitos elementos precisaram ser aprofundados ou pesquisados, posteriormente, enquanto pedagogas na escola. A Pedagoga 9, além de se referir a esta base ofertada pelo curso, afirma que conseguiu perceber a relação teoria-prática. Porém, este foi um assunto apontado como negativo por 6

das 15 pedagogas, sendo que, das outras 9, muitas reforçaram a ideia de ter que *aprender na sua própria prática* (PEDAGOGA 12).

As pedagogas que tiveram problemas em estabelecer relação entre teoria e prática afirmaram:

Não vemos tudo na teoria; a prática é essencial para muitas descobertas (PEDAGOGA 1).

Na prática precisávamos de mais experiência. [...] Nós professores não saímos da faculdade "prontas na prática" para atuarmos da forma como estudamos na teoria (PEDAGOGA 2).

A discussão sobre teoria, prática e práxis é comum nos debates sobre cursos de licenciatura. Muito se questiona sobre a organização dos cursos em relação ao estágio e sobre ele ser o único momento “prático” do curso. Há muitas reclamações sobre o curso ser muito teórico e pouco prático. Como este foi um ponto comum nas respostas das pedagogas participantes da pesquisa retomou-se esta questão no grupo de interlocução, buscando compreender por que a teoria e a prática aparecem com tanta frequência quando se fala em Curso de Pedagogia. Três discursos destacaram-se:

Eu acho até porque foi muito batido. Quando eu fiz[...] tinha aquela história de ter as PEDs. Era aquela coisa de relação teoria e prática, relação teoria e prática. Era só o que a gente falava. Tudo o que a gente via no curso a gente ia para as escolas e tentava visualizar dentro da escola aquilo ali [...]. (PEDAGOGA 4).

A PED é, pelo curso, o espaço de relacionar a teoria e prática, mas isso não tem acontecido (PEDAGOGA 12).

Os professores não sabem trabalhar em equipe (PEDAGOGA 2).

Primeiramente, é importante destacar o que são as PEDs. O Projeto Pedagógico de 2007, da universidade na qual as pedagogas sujeitos de pesquisa estudaram apresenta as PEDs como DCG⁴ que “[...] correspondem à relação dialética entre a teoria e as práticas educativas, e nelas obter aprovação para a integralização curricular, sem, contudo, adotar as características de uma disciplina obrigatória [...]” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

Ainda no Projeto Pedagógico apresenta-se como estas disciplinas serão divididas:

As 210 horas das PEDs Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e

⁴ DCG: Disciplina Complementar de Graduação.

Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e; Docência Reflexiva na Educação Básica, esta última diluída no espaço dos estágios supervisionados do oitavo semestre do Curso (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

A partir desta discussão é possível perceber que as pedagogas acreditam que as PEDs são, na matriz curricular deste Curso de Pedagogia, a oportunidade de relacionar a teoria e a prática. Essa afirmação corresponde ao que está exposto no Projeto Pedagógico deste curso:

É importante que, antes de iniciar o trabalho formativo de um semestre, os professores, envolvidos com as disciplinas, proponham, conjuntamente, um Projeto Integrado para a PED daquele semestre, levando os alunos a participarem de atividades que promovam a relação teoria-prática, promovendo a inserção nos contextos educativos a partir do 3º semestre (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007).

Mas, afinal, o que se entende por teoria? A leitura de textos, a discussão sobre eles, as aulas em que apenas o professor fala sobre algum assunto, escrever sobre algo? O que se entende por prática? Ir para a sala de aula e observar os estudantes, “dar” aulas, construir materiais para usar quando estiver “dando” aula? Os conceitos de teoria e prática podem ser os mais diversos possíveis, porém, é possível que exista a teoria sem a prática? E a prática sem a teoria? Sabe-se que a teoria e a prática precisam estar relacionadas, que a práxis deveria prevalecer, mas não é isso o que acontece muitas vezes. De acordo com os sujeitos da pesquisa, a prática os põem em interação, em busca do alcance de um objetivo, sem necessariamente implicá-los em um projeto coletivo, ou mesmo aliá-los na busca da consecução de um projeto transformador. Se pensarmos mais amplamente, a práxis, diferentemente, estabelece uma “[...] nova relação que une uns aos outros, cada elemento se vê transformando” (IMBERT, 2003, p. 38). Apesar de saber que, quando os professores vão para suas aulas eles têm que estudar, que se aprofundar, que pesquisar e, que os estudantes aprendem muito mais quando conseguem ver a teoria na prática, estas duas: teoria e prática, ainda são vistas isoladamente. Nogaro (2002) complementa essa argumentação ao falar sobre a distância entre teoria e prática:

Há uma grande distância entre o que o aluno recebeu enquanto formação teórica, no curso de formação, e a prática que vai desenvolver. Observamos [...] que o aluno passa grande parte de seu tempo de formação recebendo uma quantidade enorme de informações a serem memorizadas, “aprendidas”, mas que quase nunca chegam a lhe ser úteis, formativas para o exercício da docência [...]. Não há uma reelaboração do conhecimento [...]. Depois de “aprender” por muito tempo, passa a sentir-se “vazio”, quando mais precisa, porque não consegue perceber ou estabelecer a relação com aquilo com que se depara em sala de aula (NOGARO, 2002, p. 241).

Sabe-se que é difícil assimilar uma teoria se não se consegue ver, nela, a prática. Acredita-se que é isso que acontece, algumas vezes, nos Cursos de Pedagogia. Os estudantes veem muita teoria e, como não tiveram a prática, a teoria não faz sentido. Por outro lado, é importante lembrar que não é válida a prática antes da teoria, não adianta os acadêmicos irem para a escola ou para as salas de aula, especificamente, sem terem conhecimento sobre o que é interessante observar, o que significa cada uma das situações presenciadas ali, o que se pode ou não fazer, além dos conceitos mais básicos relacionados à educação. Segundo Nogaro (2002, p. 278), “[...] toda ação docente é prática e teórica na medida em que ambas existem simultaneamente [...]”. É necessário que a teoria e a prática estejam associadas sempre.

Gatti (2010), ao analisar a ementa de Cursos de Pedagogia, observou também a organização das disciplinas frente à teoria e à prática. A autora destacou que

[...] disciplinas que estariam mais ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também têm em suas ementas uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos (GATTI, 2010, p. 1368-1369).

Estas disciplinas apresentam ementas que enfatizam o porque ensinar. Contudo, citam o que e como ensinar apenas superficialmente, apresentando um “desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização [...]” (GATTI, 2010, p.1372).

Considerando estes argumentos e buscando compreender melhor a teoria e a prática no Curso de Pedagogia, é relevante que se observe, entre outros aspectos, como o estágio é organizado neste curso. Além disso, como o estágio é abordado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia? No Art. 7º, inciso II das Diretrizes Curriculares é possível encontrar a seguinte afirmação sobre o estágio: “[...] 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” (BRASIL, 2006, p. 04).

Logo em seguida, no Art. 8º, inciso IV, aparece a afirmação de que o estágio curricular deverá ser realizado ao longo do curso (BRASIL, 2006). Porém, o que se tem percebido é que o estágio, efetivamente, não tem acontecido durante o curso, mas, em seu último semestre, focando, mais uma vez, conforme o Projeto Pedagógico de 2007, da universidade em questão, o trabalho do pedagogo na Educação Infantil e nos anos iniciais. No Projeto Pedagógico de

2004, estabelecia-se o estágio em creches e pré-escolas para as pedagogas formandas do Curso de Pedagogia Educação Infantil, e o estágio em anos iniciais e outras modalidades para as pedagogas formandas do Curso de Pedagogia anos iniciais.

Além da teoria e prática, dois discursos sobre o Curso de Pedagogia tiveram um destaque maior nesta pesquisa por apresentarem questões pouco difundidas:

O curso preparou para uma escola que na prática não existe (PEDAGOGA 3).

[...] o que ouvi muito no decorrer do curso é que "não existi receita", mas existem exemplos. O que me parece é que faltava a "prática" de escola para nossos professores doutores (PEDAGOGA 4).

O discurso da Pedagoga 3 instiga a reflexão sobre como a escola e o trabalho de pedagoga é entendido a partir do Curso de Pedagogia. Será que se está considerando, nas discussões realizadas nos Cursos de Pedagogia, as transformações sofridas pela sociedade contemporânea? A educação e a escola sofrem os impactos das mudanças políticas e econômicas do país, além das consequências das novas configurações da classe trabalhadora, do mundo do trabalho e da família, sendo necessário se adaptar a elas. Apesar de as pedagogas participantes da pesquisa não aprofundarem discussões sobre as influências do sistema capitalista em seu trabalho, elas demonstram perceber as mudanças sociais, políticas e econômicas que afetam a escola e o seu trabalho como pedagoga.

Esta questão também foi discutida no grupo de interlocução e reforçou-se a importância dos professores aproximarem-se do contexto atual da escola para compreender as mudanças que ocorreram neste espaço, destacando que o trabalho do pedagogo precisa adequar-se a estas mudanças:

O mínimo do mínimo era pelo menos um ano de sala de aula antes de entrar em um curso de licenciatura. Que tu tenha aquele contato com a Educação Básica [...]. A gente observa casos de umas incoerências de ter orientação no estágio que não cabem com a realidade. [...] Não é desprestigiar a pessoa que tem a prática acadêmica [...]. É fazer essa transposição didática [...] do meio acadêmico [...] lá para aquele lugar em que muitas vezes a gente é a única pessoa que vai dar o apoio para aquela criança, que tem uma casa completamente desestruturada, [...] que vem morrendo de fome de manhã cedo (PEDAGOGA 12).

Quando tu chega da universidade na escola é que tu percebe o quanto os nossos professores daqui estão fora da realidade (PEDAGOGA 2).

Além disso, ressaltam que os professores universitários precisam se adequar à nova realidade escolar:

A escola de hoje não é a mesma de ontem, mas eles só tem a experiência de ontem. Mas querendo ou não é a influência que tu tem. E quando tu chega lá na sala de aula tu tem que fazer todo um esforço mental e intelectual pra ti não reproduzir aquilo que tu teve na academia (PEDAGOGA 12).

Acredita-se que a experiência de trabalho na Educação Básica pode auxiliar para que os temas das aulas, nas universidades não fiquem direcionados para uma escola que na prática não existe, como afirma a Pedagoga 3. Porém, é importante que o pedagogo que está trabalhando nas escolas, que já se afastou da universidade, esteja consciente da relevância da educação continuada como aperfeiçoamento e possibilidade para repensar seu trabalho frente às mudanças na sociedade. Cabe destacar novamente, com base nesta afirmação, a importância da teoria e da prática associadas, ou seja, a relevância da práxis para o desenvolvimento do trabalho de pedagogos, professores e estudantes. No grupo de interlocução, a Pedagoga 12 afirma:

Ah, isso aí é muito complicado. [...] Gente, eu tive professores que explicavam a teoria que era só tu abrir a internet que tinha tudo. Aí olhavam pra mim e diziam: E aí [...] como é que é na prática? Como é na sala de aula? Porque não tinham a parte prática. Eles na verdade decoravam o que estava nos livros e na internet e despejavam na sala de aula [...] (PEDAGOGA 12).

Essas afirmações fizeram surgir outra problematização em relação à teoria e à prática. O estágio pode ser considerado como experiência de trabalho na escola? Segundo as pedagogas participantes do grupo de interlocução, não:

Eu acho que tem que ser além, muito além. No estágio tu tem a orientação do teu orientador. E estando frente a uma turma tu não tem ninguém nas tuas costas pra te amparar. É tu e tu (PEDAGOGA 2).

Ela ainda exemplifica:

Eu vivenciei isso quando eu fui chamada no município [...]. Caí de pára-quedas em uma turma em final de junho e eu só pensava no que eu ia fazer [...]. Daí eu tentei falar com a ex-professora da turma para ver o que ela tinha trabalhado com as crianças. Foram tentativas em vão, pois ela nunca me disse nada, a coordenadora pedagógica nunca me disse nada. Eu pensei: o que eu vou fazer? [...]. E eu posso dizer que aí é que eu comecei a perceber o que é realmente estar à frente de uma turma. Pois no estágio tu recorres ou ao teu professor orientador ou a regente da turma. Tem por onde conseguir subsídios [...]. (PEDAGOGA 2).

A Pedagoga 12 complementa apresentando outro ponto a ser discutido:

Existe um embate muito grande entre o que o meio acadêmico acredita que deva ser o estágio e o que o estágio necessita ser diante da realidade. Há uma discrepância muito grande entre o que o meio acadêmico quer e o que a escola precisa [...]. (PEDAGOGA 12).

É clara a opinião das pedagogas que participaram do grupo de interlocução em relação ao estágio. Elas acreditam que o estágio não pode ser considerado experiência, pois o acadêmico pode recorrer à sua orientadora ou à regente de turma em situações de dificuldade. Pimenta e Lima (2004) afirmam que a finalidade do estágio curricular é

[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24).

Este campo de conhecimento - o estágio - poderia ser melhor organizado a fim de colaborar para o aprendizado dos estagiários e para a escola em que eles se encontram, não sendo apenas uma passagem entre a graduação e o mundo do trabalho.

Outro ponto destacado pelas pedagogas participantes da pesquisa foi:

O estágio que a universidade propõe não está sendo o estágio que a escola necessita (PEDAGOGA 12).

Esta realidade pode ser percebida também no discurso de Pimenta e Lima (2004):

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 39).

Esta afirmação reforça a distância percebida entre a universidade e a escola, o que faz transparecer as relações de poder entre elas, a partir das quais é possível perceber a complexidade que envolve o estágio e o trabalho em seu interior. (PIMENTA; LIMA, 2004). O estágio pode ser comparado “[...] a uma ponte em que os estagiários viverão a tensão desse jogo de forças [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 107)

Pode-se retomar, a partir destas problematizações, a importância de se considerar as mudanças no contexto escolar e de o estágio ser uma ferramenta de colaboração para a escola. Além disso, universidade e instituição escolar não deveriam ficar em lados opostos em que o trabalho desenvolvido pelos estagiários é dividido entre o *querer* da universidade e o *precisar* da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da historicidade apresentada nessa pesquisa, foi possível perceber que o Curso de Pedagogia passou por diversas e distintas transformações no decorrer dos anos: quanto à sua existência, à desestruturação, à formação de professores, ao seu currículo, à divisão ou não entre bacharelado e licenciatura, às funções do pedagogo. Além disso, desde sua criação, o curso tem sido questionado em muitos aspectos, dentre eles, se denotava ou não um conteúdo próprio.

O discurso dos participantes da pesquisa deixou explícita a influência do Curso de Pedagogia em sua construção profissional, pontuando questões interessantes sobre o curso no qual se formaram. As pedagogas apontaram pontos positivos e negativos do curso em questão, descrevendo-o como muito importante e com bases teóricas consistentes, mas com algumas lacunas.

Como frequentemente aparece em pesquisas sobre os cursos de licenciatura, a relação entre a teoria e a prática teve destaque nos discursos das pedagogas, o que fez com que se questionasse, também, como o estágio (geralmente entendido como único momento prático) acontece nesse curso e qual a percepção das participantes sobre ele. As discussões sobre o estágio ainda fizeram com que se ressaltasse a importância da universidade e da escola trabalharem juntas nos estágios, não exigindo dos estudantes atitudes ou planejamentos diferenciados.

Enfim, foi possível perceber, a partir desta pesquisa, as mudanças na constituição histórica do Curso de Pedagogia e como pedagogas formadas em uma mesma universidade descrevem o curso no qual se formaram, suas particularidades e as relações estabelecidas entre esse curso e o seu trabalho atual.

Considerando as discussões apresentadas, destaca-se que o trabalho do pedagogo é um desafio, já que se espera que, após a conclusão de um Curso de Pedagogia, este profissional atenda a uma diversidade de demandas, trabalhando em diversos setores, dentro e fora da escola, sendo professor, gestor, supervisor, planejador de políticas educacionais, pesquisador, coordenador, formador (LIBÂNEO, 2001). Exige-se, assim, que o pedagogo seja um profissional que vai coordenar e articular o trabalho na organização escolar com vistas à

produção do conhecimento, aperfeiçoamento e visão crítica do contexto no qual está inserido, estando preparado para trabalhar em várias instâncias da prática educativa.

Estas exigências e a percepção das pedagogas que participaram desta pesquisa frente ao Curso de Pedagogia demonstram que ainda existem muitos pontos a serem problematizados em relação à organização deste curso e ao trabalho que os pedagogos desenvolvem, exigindo que nós, professores e estudantes, estejamos sempre problematizando estas questões visando a melhorias nos cursos e em nosso trabalho como pedagogos.

THE PEDAGOGY COURSE IN BRAZIL: HISTORY AND INFLUENCE FOR WORKING PEDAGOGUES

Abstract

The work of pedagogues is influenced by several factors, among them, by formation in Pedagogy Course. Accordingly, we sought to understand how the Pedagogy Course influenced the work of pedagogues participating in the study. Therefore, we applied a questionnaire and conducted dialogue with a group of 15 pedagogues who have completed this course at a university in the state (RS), 2005-2010. The data were analyzed by content analysis based on the categories Work, Pedagogy Course and Pedagogues. The research enabled realize transformations which the Pedagogy Course passed since its inception to the present. Finally, there was the influence of this course in the formation of professional surveyed, discussing its importance to professional training, the pedagogical project, the theory / practice and stage, noting that there are still points to be problematized in relation to the organization of the course and the work that pedagogues develop.

Keywords: Pedagogy course; Teaching profession; Pedagogues; Work

EL CURSO DE PEDAGOGÍA EN BRASIL: LA HISTORIA Y LA INFLUENCIA EN EL TRABAJO DE LOS PEDAGOGOS

Resumen

El trabajo de los pedagogos está influenciada por varios factores, entre ellos, la formación en Curso de Pedagogía. En consecuencia, hemos tratado de entender cómo el Curso de Pedagogía influyó en el trabajo de los pedagogos que participan en el estudio. Por lo tanto, se aplicó un cuestionario y se realizó un diálogo con un grupo de 15 pedagogos que hayan completado este curso en una universidad en el estado (RS), 2005-2010. Los datos fueron analizados mediante análisis de contenido en función de las categorías Trabajo, Curso de Pedagogía y Pedagogos. La investigación permitió realizar que transformaciones el Curso de Pedagogía ha pasado desde su creación hasta la actualidad. Por último, estaba la influencia de este curso en la formación profesional de los encuestados, discutiendo su importancia a la formación profesional, proyecto educativo, la teoría / práctica y la formación, y señaló que todavía hay puntos que deben problematizado en relación con la organización del curso y el trabajo que desarrollan los pedagogos.

Palabras clave: Curso de Pedagogía; Docencia; Pedagogos; Trabajo

REFERÊNCIAS

ASSIS, Luís André Oliveira de. *Rupturas e permanências na História da Educação Brasileira: do regime militar à LDB/96*. Disponível em: <<http://curriculohistoria.files.wordpress.com/2009/09/clara.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, E. L; CLARK, J. U; PADILHA, C. A. T. As relações entre educação e trabalho sob a perspectiva do ideário nacional-desenvolvimentista no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). In: *SEMINÁRIO DO TRABALHO*, 6., 2008, Marília. Anais do VI Seminário do Trabalho. Marília: UNESP, 2008. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/eraldolemebatistajorgeuilsonclarkcaioeaugustotoledopadilha.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1/2006 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP Nº 5/2005 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), Recife: Anpae, v. 23, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da. Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. *O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais*. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1>. Acesso em: jan. 2011.

FRAUCHES, Celso da C. *Curso de Pedagogia: o que fazer? SEMESP*. São Paulo, set. 2006.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Editora da UNICAMP, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *As Diretrizes Curriculares da Pedagogia - Campo Epistemológico e Exercício Profissional do Pedagogo*. UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>>. Acesso em: 08 out. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em revista*, Curitiba: UFPR; Editora da UFPR, n. 17, out. 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 1 set. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGARO, Arnaldo. *Teorias e Saberes Docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia*. Erechim: EdiFAPES, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia e Pedagogos Escolares*. 2006. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

PROJETO PEDAGÓGICO. Centro de Educação - *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena*. Santa Maria, 2007.

FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L.S.

PROJETO PEDAGÓGICO. Centro de Educação - *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Educação Infantil Licenciatura Plena*. Santa Maria, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

Data de recebimento: 28/12/2012

Data de aceite: 20/08/2013