

## **Estudos teóricos e suas implicações na prática profissional do pedagogo: ¿possibilidades ou entraves?**

**Autores:** María Da Assuncao Calderano y Juliana Celia dos Santos

**Institución:**

**Palabras clave:** formação de professores - pedagogia - relação teoria/prática

Trata-se de uma reflexão acerca da densidade teórica presente nos cursos de pedagogia e seus reflexos na prática profissional de seus egressos. Tomam-se por base alguns resultados advindos de duas pesquisas, que ocorreram concomitantemente, num cenário similar. A primeira investigação, “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: quais são suas ressonâncias entre coordenadores e ex-coordenadores das IFES mineiras”, realizada entre 2008 e 2010 no mestrado, analisou o Curso de Pedagogia e a influência das DCNs no que tange à sua definição, formação e atuação do pedagogo, tendo como um dos instrumentos de coleta de dados, entrevistas realizadas com seis professores - coordenadores e ex-coordenadores de quatro Instituições Federais de Ensino Superior. A segunda pesquisa, “A Formação, o Trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistêmica das Escolas Mineiras: um estudo comparado”, desenvolvida por um conjunto de Instituições do Ensino Superior. A partir de um survey, aplicado aos professores do 5º ano do ensino fundamental, buscou-se estabelecer correlações entre o processo de formação e a atuação dos docentes em escolas públicas. Ambas as pesquisas foram realizadas em Minas Gerais – Brasil. A partir da confrontação de alguns resultados obtidos nestas investigações pretende-se refletir sobre o estabelecimento de relações entre teoria/prática propiciada pelos cursos de formação e a maneira como os professores atuantes no ensino fundamental concebem a conexão entre o campo de formação e a prática que desenvolvem em sala de aula.

### **Introdução**

Tendo como foco o atual contexto em que se circunscrevem os cursos de Pedagogia, busca-se refletir sobre a dimensão teórica presente no referido curso, avaliando sua densidade e seus reflexos na prática profissional de seus egressos. Tomam-se por base alguns resultados advindos de duas pesquisas, que ocorreram concomitantemente, num cenário similar.

A primeira investigação, “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: quais são suas ressonâncias entre coordenadores e ex-coordenadores das IFES mineiras<sup>1</sup>”, realizada entre 2008 e 2010 no mestrado, analisou o Curso de Pedagogia e a influência das DCNs no que tange à sua definição, formação e atuação do pedagogo. Utilizou como principais recursos de análise os documentos oficiais e as considerações e propostas apresentadas pelas entidades educacionais; as diretrizes curriculares aprovadas em 2006; as apreciações feitas por educadores referentes ao documento final aprovado. Foram também realizadas entrevistas com seis professores (atuais coordenadores e ex-coordenadores) dos Cursos de Pedagogia de quatro universidades federais – a saber, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A segunda pesquisa, aqui destacada, é intitulada “A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam quinto ano do Ensino Fundamental e a Avaliação Sistêmica”. Coordenada por Calderano (2009), ela representa um empenho coletivo de reflexão e se circunscreve no campo da formação docente e atuação profissional, em sua relação com a avaliação sistêmica das escolas. A partir de um enfoque triangular foram definidos como sujeitos dessa investigação, os professores que atuam no 5º ano de ensino fundamental. O estudo emerge de trabalhos anteriormente realizados por diversos pesquisadores de IEES públicas mineiras – UFJF, UFMG, UEMG, UFV, UFOP, UFSJ – que, de alguma forma partilharam seus conhecimentos tendo em vista propósitos acadêmicos similares.

Ambas as pesquisas foram realizadas em Minas Gerais – Brasil. A partir da confrontação de alguns resultados obtidos nestas investigações pretende-se refletir sobre o estabelecimento de relações entre teoria/prática propiciada pelos cursos de formação e a maneira como os professores atuantes no ensino fundamental

---

<sup>1</sup> Esta Pesquisa foi realizada por Juliana Célia dos Santos entre os anos de 2008 e 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo como orientador o Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues e co-orientadora a Profa. Dra. Maria da Assunção Calderano.

concebem a conexão entre o campo de formação e a prática que desenvolvem em sala de aula. Para tanto, inicialmente será feito um breve relato sobre o processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais situando as mudanças ocorridas nos currículos do Curso de Pedagogia. Em seguida, serão destacadas algumas reflexões sobre o caráter teórico do Curso, tendo por base as entrevistas realizadas com coordenadores e ex-coordenadores da Pedagogia. Logo após, alguns dados da pesquisa interinstitucional serão apresentados, focalizando sobretudo o que os professores em exercício falam sobre o curso de graduação feito por eles e a sua contribuição na prática docente. Por fim serão apresentadas algumas considerações a respeito desses binômios: teoria e prática, currículo e ação docente, formação e prática docente.

### **Pedagogia como licenciatura: adensamento ou rarefação da densidade teórica na formação do pedagogo?**

Até 2006, antes da aprovação das diretrizes, o Curso de Pedagogia possibilitava a seu egresso dois tipos de formação que eram a Licenciatura e o Bacharelado. A licenciatura habilitava o pedagogo para atuar no Magistério – professor para as séries iniciais de Ensino Fundamental e das matérias pedagógicas do Ensino Médio; Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Já o bacharelado oferecia ao graduando a formação do pesquisador em educação. Esta separação, a partir da década de 80 passou a fazer parte das discussões realizadas pelos educadores, no que se referia à formação do pedagogo. Esta situação não era mais aceita por grande parte dos educadores, uma vez que o bacharelado era considerado como o adensamento na formação científica do pedagogo. Por que este adensamento não deveria ser oferecido também ao licenciado? Após a aprovação das diretrizes, ocorreu a fusão destas duas modalidades do curso. Nesse processo de fusão, as disciplinas do bacharelado poderiam ser – e em algumas instituições isso ocorreu – incorporadas à licenciatura. Deste modo, o graduando em Pedagogia pode “apenas” receber o título de licenciado e não de Bacharel.

Em trabalho realizado no ano de 2004, Lima afirmou distinguir o curso de Pedagogia a partir de três fases. A autora entende que a primeira delas ocorreu entre os anos de 1939, período em que o curso foi criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, até a Reforma Universitária ocorrida em 1968, através da Lei nº 5.540. Neste período a estrutura do curso era determinada pelo “esquema 3+1”, provocando a separação entre bacharelado e licenciatura.

A segunda é compreendida entre 1968, ano que foi realizada a reforma universitária, até 1996, quando foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. Neste período o curso passou a ser orientado pelo Parecer 252/69 de Valnir Chagas, desregulamentando a formação do pedagogo a partir do esquema 3+1; também foram instituídas as habilitações profissionais para a formação do especialista educacional. Para a autora, esta estratégia em fragmentar a realidade inviabilizou a visualização do conjunto da situação escolar e ratificou a idéia da necessidade do técnico educacional, tornando-o indispensável ao desenvolvimento da educação brasileira. “Estratégia bem coerente com o modelo político-econômico que o Brasil vivia então” (2004, p.16). Ao final desta fase ganhou forças as discussões referentes a crise de identidade do curso, ao mesmo tempo em que se iniciava o movimento em prol da reformulação dos cursos formadores de educadores.

Na década de 60, a partir da Reforma do Ensino Superior, o curso de Pedagogia passou a se destinar à formação do especialista em educação. Esta cultura da racionalidade técnica, característica do empresariado difundida no período do Regime Militar, se tornou parte, também, da divisão do trabalho escolar. Ainda na década de 90, mesmo com as mudanças nas reflexões acerca da educação, esta configuração estava sendo mantida em grande parte dos cursos de Pedagogia.

A terceira e última fase é delimitada a partir do ano de 1996 até os dias atuais, abarcando o período de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia – Parecer CNE/CP n. 3/2006, período que ganha intensidade as discussões referentes ao oferecimento de uma sólida formação teórica na graduação além da interação teoria prática, objetivando a qualificação da formação deste profissional e sua atuação no campo educacional.

Em 2006, as especializações em supervisão, coordenação, inspeção escolar foram extintas, enquanto habilitação do curso de Pedagogia, mas, apesar disto, as diretrizes não excluíram a possibilidade de atuação do pedagogo nestes campos de atuação – não caberia a ela tal função. Deste modo, foi solicitado aos entrevistados comentarem se a formação atual proposta pelo curso capacita os alunos para atuarem nesse campo, transitando entre as diversas demandas da gestão educacional.

Dentre os seis entrevistados, dois que atuam na mesma instituição afirmaram que esta formação a partir de especializações não ocorria antes mesmo da aprovação das diretrizes, por uma série de críticas que se fazia tendo por base as ações desenvolvidas pelos supervisores, inspetores, entre outros. No curso oferecido por uma das instituições focalizada, buscava-se priorizar a formação do gestor educacional de forma integrada, sem fragmentá-la em diferentes espaços. Assim, a

reforma curricular realizada após a aprovação das diretrizes veio reforçar uma prática realizada nestas instituições, antes mesmo da aprovação da legislação.

Então não foi mudança com as diretrizes. A formação para a gestão é basicamente a mesma que se tinha antes das diretrizes, as diretrizes não mudaram. Não interferiram nisto. Aliás, é o que eu estava falando antes, as diretrizes de alguma forma reforçam o que a gente fez, com base nas diretrizes até ampliou o espaço da gestão. No sentido de que a gente tinha, por exemplo, o estágio em gestão que passou a ser comum para todo mundo (Entrevistado(a) B).

De acordo com o entrevistado(a) B, em sua instituição também não era oferecida formação em habilitações ainda antes da aprovação das diretrizes. Assim, acredita que a possibilidade dos egressos atuarem nestes espaços vai se dar a partir da matriz curricular adotada pelo curso. “[...] eu acho sim que dentro do perfil que a gente tem de formação geral, eu entendo que o básico, esta situação que é o gestor, o coordenador e o professor, a gente está conseguindo passar”. Mas reforça que esta é apenas uma formação inicial, uma introdução do aluno nas peculiaridades educacionais.

Entendo que estas outras atuações, mesmo a supervisão/gestão tudo mais, ou o eixo de jovens e adultos ou o eixo da educação infantil, ou o eixo que for, elas vão se dar no curso de especialização. Eu acho que é onde, hoje, a gente terá que aprofundar mesmo. A proposta é de contemplar os assuntos que foram apenas falados de maneira a ter uma formação inicial. Agora, para ele saber mais da gestão, querer saber mais da supervisão ou mesmo de orientação, entendo que é o curso de *latu sensu* ou *stricto sensu* que vai fazer este perfil para ele poder se aprofundar e ter de fato uma atuação mais adequada para o perfil que ele vai atuar (Entrevistado(a)B).

Dos demais entrevistados, dois afirmaram que os currículos dos cursos em que atuam, da maneira como estão propostos, após a reforma, possibilitam sim que seus egressos atuem nestes espaços, a partir da visão de gestão escolar e não apenas

como supervisor, coordenador, entre outras habilitações. Reforçaram ainda que os graduandos têm se mostrado inseguros, uma vez que não recebem formação específica para atuarem nestas áreas mas algumas escolas ainda mantêm esta divisão em sua estrutura. A alternativa é, a todo o momento, realizar articulações dos conteúdos trabalhados com possíveis ações a serem realizadas em sala de aula.

Eu acredito que da forma como o projeto está feito, os componentes curriculares da forma que está proposto, eu acredito que sim (Entrevistado(a) D).

A docência em sala de aula é o requisito mais importante e com a convivência cotidiana (Entrevistado(a) E).

Para o(a) último(a) entrevistado(a), a configuração da gestão educacional como está posta nas diretrizes não atende aos anseios apresentados pelos educadores no decorrer das discussões referentes as diretrizes. Segundo ele(a), as habilitações

[...] não foram absolutamente extintas. Estes cursos agora, que são cursos com licenciatura que qualquer licenciado pode fazer. Se você fizer licenciatura em química, você pode fazer uma pós-graduação em supervisão. Se você fizer uma licenciatura em matemática, você pode fazer uma pós-graduação *latu sensu* em orientação educacional. Ou seja, o que se fez aí com o curso de Pedagogia é ampliar o mercado educacional no âmbito do *latu sensu*. Se antes, uma das defesas da gestão educacional era essa: o gestor educacional agruparia sob essa denominação, ou tentaria [...] associar estes perfis do orientador, do supervisor, ou seja, não faz sentido fazer disto uma habilitação. [...] Ele seria gestor educacional quando exercesse estas funções: como coordenador pedagógico, como orientador, como supervisor, como inspetor dentro da escola (Entrevistado(a) F).

Este depoimento se reporta a uma questão bastante presente nas discussões relativas à Pedagogia, que se refere à inserção de outros profissionais em seu campo. Situação esta que, de acordo com o(a) entrevistado(a), pode ser agravada a partir das contradições presentes nas diretrizes. Ao chamar atenção para este fato não há a intenção de realizar um debate sobre reserva de mercado, defendendo que no campo da Pedagogia outros profissionais não possuem o direito de intervir. Na verdade,

busca-se reforçar a necessidade de um delineamento do perfil do pedagogo para que as ações decorrentes deste profissional sejam plausíveis e não como uma defesa de exclusividade de atuação.

Pode-se dizer que esta concepção de gestão educacional propagada pelo FORUNDIR foi endossada pelas demais entidades educacionais.

[...]. O que emplacou foi à gestão democrática que é discurso da ANFOPE, e no discurso da ANFOPE a gestão democrática da escola, a gestão educacional, sei lá como está nas diretrizes, é uma gestão formativa do professor, e não, única e especificamente do educador. Não sei se fui claro. Então, quer dizer, nós a princípio defendíamos que a diferença específica é que o pedagogo era o gestor educacional. O licenciado em física, química, matemática e por aí vai, não. No ministério educacional nós tínhamos esta diferença específica para o curso de Pedagogia. O gestor agruparia estas habilitações. [...]. O que fez foi abrir mais cursos caça níqueis para capitalistas da educação ganhar dinheiro nesta seara dos latu sensus (Entrevistado(a) F).

Para alguns autores, como Libâneo (2006), ao ser designada ao curso a função de formar o docente, ocorreu uma perda nas discussões teóricas no interior do curso, o que torna a formação deste profissional mais prática, voltada para o exercício de sua profissão. A Pedagogia, para alguns autores, tornou-se um curso prático, com considerável perda de suas possibilidades de reflexões teóricas relativas à educação.

Cruz (2009), em sua pesquisa de doutorado realizou um estudo com 17 profissionais que cursaram Pedagogia nas décadas de 40, 50 e 60, e que são considerados referências nas discussões sobre educação realizadas no país. Neste trabalho, a pesquisadora solicitou aos sujeitos da pesquisa, que estabelecessem a diferença entre o curso que fizeram e o curso que atuaram ou atuam como professores. Um dos pontos que mais estiveram presentes na resposta de seus entrevistados se refere à questão teórica do curso. Os entrevistados – autores reconhecidos nacionalmente no campo da Pedagogia – elencaram alguns pontos como principais diferenças entre o curso oferecido há décadas e o atual curso oferecido pelas Instituições do Ensino Superior: perda da densidade teórica; papel secundarizado dos estudos clássicos em educação; dificuldade de construção de

síntese sobre o que é e como se elabora a Pedagogia e, o baixo capital dos alunos, dificultando o estudo teórico.

Através desta breve apresentação podemos constatar que reflexões acerca da densidade teórica fazem-se muito presentes nas discussões relativas à Pedagogia. É importante lembrar que os sujeitos da pesquisa desenvolvida por Cruz (2009) não fizeram esta análise tendo como referência as diretrizes curriculares de Pedagogia. Estas considerações, no entanto, foram apresentadas como forma de demonstrar que esta discussão não está circunscrita à definição da Pedagogia como Licenciatura e não se reduz a ela.

Kuenzer e Rodrigues (2006) consideram que o aumento da carga horária de estágios e práticas ocasionou uma redução substancial dos estudos teóricos realizados pela Pedagogia, onde o aluno aprende a partir do fazer, a partir da prática. Há uma perda no caráter reflexivo dos fenômenos educacionais, impossibilitando o intercâmbio entre teoria e prática. De acordo com as autoras

A Pedagogia assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência (p.205).

Em contrapartida Aguiar (Et. al 2006), consideram que o fato de o curso de Pedagogia ter sido transformado em uma licenciatura não implica na perda da formação teórica de seu profissional, uma vez que a configuração de formação apresentada pelas diretrizes busca propiciar uma sólida formação teórica, tendo como alicerce os estudos “das práticas educativas escolares e não-escolares e o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia”. É a busca da tão falada articulação teoria/prática durante a formação do pedagogo. Em consequência da busca por essa sólida formação teórica são exigidas “novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento”. (s/p)

**Pedagogia: possibilidades de relações entre teoria/prática**



Na pesquisa de mestrado (SANTOS, 2010), intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: quais são suas ressonâncias entre coordenadores e ex-coordenadores das IFEs Mineiras” buscou-se estabelecer um paralelo entre a densidade teórica do curso antes e depois das diretrizes. Foi questionado aos coordenadores de curso, se, após a aprovação das diretrizes, o curso se tornou mais teórico, mais prático ou se busca estabelecer uma relação entre estes dois aspectos. A pesquisa também procurou compreender de que forma se articulam os conhecimentos teóricos que antes eram possibilitados pelo bacharelado. Buscou-se também identificar se a formação atual proposta pelas diretrizes e pelo curso – de cada instituição focalizada – oferece subsídios aos egressos para atuarem na supervisão, coordenação, inspeção escolar, transitando entre as diversas demandas da gestão educacional.

Sobre a possibilidade de o curso ter se tornado mais teórico ou mais prático, quatro entrevistados avaliam que o curso tem buscado estabelecer uma relação entre estes dois aspectos. Entendem que este é um grande desafio, mas também afirmam que esta articulação precisa ser feita para propiciar uma qualificada formação do pedagogo, o que irá se refletir em sua atuação profissional.

Para o(a) entrevistado(a) D<sup>2</sup>, o curso

[...] busca estabelecer uma relação entre estes dois aspectos. Inclusive a gente tem uma resolução do Conselho Nacional de Educação de 2002, que diz que os currículos têm que ter um componente curricular articulador, que faça este diálogo entre teoria e a prática. Então a gente tem que ter um componente que trabalha com projetos de pesquisa, com projetos interdisciplinares, e o curso de Pedagogia, nos encontros nacionais, que participei de coordenadora, dos currículos que pude conhecer tem este componente curricular.

Reforçando o entendimento de que as diretrizes, assim como as instituições pesquisadas, têm buscado uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos, o(a) entrevistado(a) A afirma: *“eu acho que busca estabelecer uma relação entre estes dois aspectos. Aqui [...] nós tentamos torná-lo um pouco mais prático, então ampliou-se o*

---

<sup>2</sup> O depoimento dos entrevistados será identificado com letra a fim de que seja mantido anonimato do professor entrevistado e de sua instituição de trabalho.

*espaço dos estágios, os espaços de atividades teórico-práticas, [...]”.* Neste caso, para atender a esta demanda foi necessário reduzir algumas disciplinas de fundamentos (sociologia, filosofia, história e de política social da educação). *“E isto foi feito, inclusive, é uma decisão difícil, é uma decisão que eu, na verdade até hoje tenho dúvida se foi boa” (Entrevistado(a) A)*

Segundo o(a) entrevistado(a) B *“[...] a proposta é teórico-prática, agora o quanto a gente consegue fazer isso que é o desafio. Porque uma coisa é a proposta da disciplina. Eu acho que a gente, de um modo geral, não conseguiu fazer esta teoria/prática ficar mais evidente, mas a gente tem feito esforços, é verdade”.*

O depoimento do(a) entrevistado B não é o único que afirma perceber a importância de trabalhar questões teóricas e práticas de forma articulada e que, no entanto, possui dificuldades em deixar esta situação mais evidenciada no decorrer do curso. Mas, apesar dos obstáculos encontrados, percebe-se que os cursos têm buscado se articular, cada vez mais, de forma a possibilitar ao graduando em Pedagogia ter contato com situações cotidianas do ambiente escolar, cada vez mais cedo, e tendo como base os teóricos trabalhados nas disciplinas.

Tal ênfase se faz notar na declaração de Franco (2006). Segundo o autor, “a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos”. Embora persista, por entre o senso comum, a presença do “jargão” segundo o qual “na prática, a teoria é outra”, compreende-se, por outro lado a impossibilidade de não se reconhecer ou não se articular essas duas faces, que fazem parte de uma mesma moeda.

É importante considerar que

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou

antecipação ideal de sua transformação (VASQUEZ, Apud SAVIANI, 2003: p. 35).

Para o(a) entrevistado(a) E, o curso não é mais teórico e também não é mais prático. O problema é que ele não consegue estabelecer adequadamente a relação entre estes dois pontos. O fato está na dificuldade em estabelecer uma qualificada discussão da teoria que possibilite sua inserção na prática.

Esta discussão de o curso ser teórico, eu acho ela o fim da picada. Eu acho que se o curso fosse teórico estava bem. Então era uma questão de a gente equacionar uma parte prática. Eu acho que infelizmente não é este o problema. Se fosse, nossa acho que a gente estava salvo. Não é que ele é teórico. É que ele não dá conta de teorizar adequadamente a prática. Então na verdade eu acho que é a ausência de uma boa discussão teórica. Porque eu acho que a formação inicial, não é que ela tem que ser teórica nesta perspectiva de falar dos grandes pensadores, mas ela tem que te dar condições para que você, ao chegar na prática você saiba ler aquela prática à luz de uma teoria bem fundamentada.

Este(a) mesmo(a) entrevistado(a) complementa a questão afirmando que

Nós não temos uma boa formação teórica e temos a tentativa de trazer a prática num arranjo péssimo. Então, por exemplo, esta dicotomia que faz de quais são as disciplinas práticas e quais são as disciplinas teóricas já é um equívoco. É claro que você pode ter disciplinas com menos capacidade de articulação com a prática e outras mais, mas todas devem ter uma articulação com a prática. [...]. Então esta obrigação que eu tenho de fazer que discussão teórica ilumine a prática, e vice-versa, eu acho que é isto que a gente não dá conta no curso de Pedagogia. Não sei se a gente dá conta em algum curso. Então eu não acho que o problema é teoria, como dizem as críticas que saem na imprensa. Eu acho que ele não é teórico. Eu acho que ele [...], na verdade, não dá conta nem de uma coisa nem outra.

E acrescenta reconhecer que nas diretrizes há tentativas

[...] de fazer isto que estou falando. Uma preocupação de que você não jogue todas as disciplinas de estágio, de prática, que isto seja uma vertente do curso. Acho que as diretrizes, nestes aspectos elas avançaram sim, mas não quer dizer que a gente tem conseguido fazer isso.

Somente um(a) entrevistado(a) afirmou que o curso prioriza apenas um eixo e, neste caso, é o teórico, se contrapondo a fala do professor(a) E, onde argumenta que

ele se tornou mais em relação a que? Ao que ele era? Eu acho que fato a carga teórica é bem puxada. [...] . Talvez possamos dizer assim que o curso tem um eixo, de fato, mais teórico, pelas diretrizes.

No intuito de estabelecer esta relação e também atender as determinações que constam nas diretrizes, a partir da qual se define que os cursos deverão disponibilizar 300h de estágios supervisionados e 100h de atividades teórico práticas, nas instituições pesquisadas diversas medidas foram adotadas no processo de reforma curricular. Alguns cursos tiveram que retirar algumas disciplinas teóricas para que outras práticas fossem inseridas, outros cursos tiveram seu campo prático reduzido para que disciplinas teóricas fossem mais trabalhadas na formação do pedagogo. Em outros cursos também se visualizou o aumento da carga horária tanto de disciplinas – ditas teóricas, quanto das atividades ligadas ao estágio e a prática escolar.

No que se refere a mudanças, na densidade teórica do curso, provocadas pela aprovação das diretrizes, diferentes percepções foram apresentadas frente às mesmas situações. Em duas instituições, na última reforma curricular houve a necessidade de inserir disciplinas teóricas ou práticas para atender as determinações da legislação. Apesar das situações serem semelhantes, os entrevistados apresentaram diferentes percepções a respeito. Sobre esta situação o(a) entrevistado(a) B afirma que não houve mudanças “[...] *na intensidade não. Houve diversificação das disciplinas ou abordagem nas disciplinas. Apenas o que a gente constatou aqui foi isso*”. Já o entrevistado A afirmou que houve redução na densidade teórica sim, uma vez que “[...] *a gente reduziu um pouco as disciplinas que eram*

*especificamente teóricas e ampliamos as disciplinas mais claramente voltadas para a prática.*

Em resumo, três entrevistados consideram que houve mudanças referentes à densidade teórica e três afirmam que a aprovação das diretrizes não provocaram nem a redução nem a ampliação dos estudos teóricos na Pedagogia. Sobre esta questão o(a) entrevistado(a) F considera: *“Eu acho que as diretrizes não mexeram muito não. Parece que elas vieram para complicar mais. Complicaram mais do que solucionaram”*. (Entrevistado F).

Retomando, brevemente, as discussões referentes às polêmicas provocados na formação de professores a partir de 1996, em consequência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, um dos pontos que causou grandes conflitos se refere à manutenção da separação entre licenciatura (formação do professor) e bacharelado (formação do pesquisador) nos cursos de Pedagogia. De acordo com esta configuração, a intensificação dos estudos teóricos referentes ao fenômeno educativo era de responsabilidade do bacharelado, isentando os alunos que optassem a realizar somente a licenciatura. Assim, a defesa da fusão destas duas habilitações se tornou parte das reivindicações empreendidas pelos educadores no processo de discussão das diretrizes. Em 2006, com a aprovação das DCN, um questionamento se tornou pertinente: ao definir a Pedagogia como uma licenciatura, de que forma se articulam os conhecimentos teóricos que antes eram possibilitados pelo bacharelado? Como fica a formação teórica do licenciado ao estabelecer essa fusão?

Dentre as respostas obtidas, um(a) entrevistado(a) afirmou não perceber diferença em relação a este item, particularmente no curso onde atua. Naquela instituição, raramente os alunos optavam por uma única habilitação, ou seja, eles se formavam em matérias pedagógicas e também nas especializações que eram oferecidas. Deste modo, já era praxe ter o aluno licenciado e que também realizava as disciplinas referentes ao bacharelado. Conclui dizendo que *“[...] para nós não mudou muito este perfil não. Então o que antes acabava acontecendo, só que em etapas diferentes, hoje ele acaba acontecendo de modo conjunto”* (Entrevistado B).

Já para o(a) entrevistado(a) F, a possibilidade de articulação entre os conhecimentos até então delegados ao bacharelado e a licenciatura se dará a partir da formação do docente para a pesquisa, que é um dos pilares de seu desenvolvimento como educador .

Aí que entra nesta grande discussão da docência. [...]. Que fazer esta dicotomia na formação do docente, um que vai

pesquisar e outro que vai dar aula, o bacharel que vai produzir o conhecimento e o licenciado que vai reproduzi-lo, o bacharel que vai pesquisar e o licenciado que vai lecionar, o bacharel que trabalha com a cabeça e o licenciado que trabalha com as mãos. Esta discussão tão movida tanto na ANFOPE quanto no FORUNDIR, acho que as diretrizes tentaram, em parte, contemplá-la no sentido de que a formação para a pesquisa é um eixo essencial. A pesquisa, a formação para a pesquisa é um eixo essencial para a formação do docente. E se a pesquisa é coluna imprescindível na constituição do ser docente, não há porque separar a formação deste docente, a licenciatura que vai ser voltada para a formação daquele que vai lecionar e bacharelado para a formação daquele que vai pesquisar. Aquele que vai lecionar, só leciona à medida que pesquisa. É fazer aí este movimento de envio recíproco do ensino para a pesquisa da pesquisa para o ensino. Diminuindo, ou pelo menos procurando desfazer esta dicotomia em que bacharel é para pesquisar e licenciado é para lecionar.

A partir dos depoimentos dos entrevistados, considera-se que esta fusão só veio a acrescentar na formação do licenciado em Pedagogia, uma vez que se tem buscado desmistificar a questão de que o pesquisador teoriza, investiga e o professor executa suas tarefas em sala de aula. De acordo com Houssaye (2004) “por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois. Ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir” (p.10)

Toda essa discussão relacionada à articulação intrínseca entre o campo da formação e o do trabalho docente, entre a teoria e a prática, também foi alvo de atenção na pesquisa interinstitucional antes mencionada. Cabe aqui destacar que notadamente os entrevistados – professores do 5º ano do ensino fundamental, que atuam nas redes de ensino públicas de minas gerais – em sua maioria declaram com evidência o caráter teórico do curso feito por eles, reforçando a ideia da importância dessa densidade para a qualificação do curso. Também, em sua maioria manifestaram um estranhamento frente à relação entre a formação e o trabalho docente, pois afirmaram que o aprendizado de maior significância relativo ao desenvolvimento do trabalho docente fora realizado não tanto pelo curso de graduação, mas pela prática cotidiana desenvolvida por eles mesmos.

**MAIOR CONTRIBUIÇÃO PARA SUA FORMAÇÃO COMO PROFESSOR (q 38)**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Válido	O curso de graduação	28	12,2	13,3
	Curso de formação continuada	25	10,9	11,8
	Observação da prática de outros colegas	9	3,9	4,3
	A prática da sala de aula	149	64,8	70,6
	Total	211	91,7	100,0
Missing	Não respondeu	19	8,3	
Total		230	100,0	

Fonte: A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistemática das Escolas Mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

Apesar da afirmação feita por 64,8% dos 230 professores entrevistados quanto à preponderância da prática de sala de aula como a dimensão que mais contribuiu com seu processo de formação como professor, a avaliação do curso feito por eles não se apresenta de modo negativo.

**AVALIAÇÃO FEITA PELO ENTREVISTADO DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO, FOCALIZANDO OS SEGUINTE ASPECTOS (q 21)**

	Ruim	Regular	Bom	Total	
	%	%	%	f	%
Fundamentos teóricos	1	19	80	224	100
Estudo das políticas públicas educacionais	7	39	54	224	100
Conteúdos e metodologias de ensino	4	22	75	225	100
Estágio e atividades práticas	7	24	69	223	100
Formação para o uso de novas tecnologias	19	39	42	216	100
Processos de avaliação da aprendizagem	6	29	65	221	100
Atuação do corpo docente	4	30	66	221	100
Infra-estrutura	5	22	72	223	100

Fonte: A formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistemática das Escolas Mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

A partir das duas tabelas apresentadas anteriormente, compreende-se que há ainda muito que descobrir sobre o que significa teoria e prática para os professores em

serviço, e como tais dimensões podem ser, ou não, interrelacionadas, na visão deles? Algumas questões se afluem nesse âmbito: a que se deve uma avaliação positiva do curso em termos teóricos e práticos, quando, ao avaliar e identificar a contribuição desse curso para a atuação profissional no campo do trabalho, ele – o curso – não apresenta a relevância esperada? Não estariam – esses professores – avaliando tanto o curso quanto o trabalho como esferas que não exercem mutuamente influências e que não atendem necessariamente as demandas advindas de ambos os campos? Em que medida as mudanças curriculares podem demandar alterações substantivas – conceituais e práticas – de modo a fazer uma diferença tanto na formação como na atuação profissional docente – professor e pedagogo?

### **Considerações finais**

Analisando os depoimentos coletados conclui-se que a inserção dos conhecimentos até então priorizados no bacharelado na licenciatura, foi visualizada como possibilidade de crescimento na formação do educador, favorecendo sua atuação tanto em sala de aula (docência e gestão) quanto em espaços não escolares. Para a maioria dos entrevistados, as diretrizes, assim como os cursos onde atuam não estão priorizando nem o aspecto teórico nem o aspecto prático. Ao contrário, há uma busca pela articulação destas duas dimensões durante a trajetória de formação do pedagogo. Em consequência das mudanças realizadas nos currículos das instituições pesquisadas, metade dos entrevistados afirmou perceber que as diretrizes provocaram mudanças na densidade teórica dos cursos onde atuam, para que pudessem se adequar às horas estabelecidas para estágios e práticas, além do intuito de propiciar maior entrelaçamento entre os estudos teóricos e práticos.

Resta ainda saber o que acontece entre a formação e o trabalho docente – professor e pedagogo – quando, em meio a mudanças curriculares e aperfeiçoamento do curso, ainda assim, a contribuição desse para a melhoria da atuação docente ainda fica a desejar?

### **Referências**

CALDERANO, Maria da Assunção (org). *A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistêmica das Escolas Mineiras: um estudo comparado*. Relatório final de pesquisa entregue à Propesq e à FAPEMIG, 2009b.



CRUZ, Gisele Barreto da. Das Trajetórias e Memórias de Pedagogos Primordiais: a evolução do Curso de Pedagogia no Brasil. *Anais... IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. São Carlos, ANPEDINHA, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*// Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 27-49, 2006.

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

LIBANEO, Jose Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*// Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 243-276, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores: passado, presente e futuro: o Curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov (orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, Ciência da Educação?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados; 2003

SANTOS, Juliana Célia dos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia: quais são suas ressonâncias entre coordenadores e ex-coordenadores das IFES mineiras?* Juiz de Fora, 2010, 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

