



DEZ ANOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA EM CONSTRUÇÃO

TEN YEARS OF A PEDAGOGY COURSE UNDER CONSTRUCTION

Renata Maria Moschen Nascente¹

Alessandra Arce Hai²

Heloísa Chalmers Sísila³

Resumo: O objetivo deste artigo é explicitar e discutir a trajetória de reformulações curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no período posterior à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) até o momento atual, no qual está em curso a finalização de uma terceira reformulação desde a implantação dessas diretrizes. A primeira foi em 2009 e a segunda em 2012. A atual reformulação tem sido norteada pelas DCN de 2006 e pelas DCN de 2015, que se referem a todos os cursos de licenciatura em vigor no país (BRASIL, 2015). Para tanto o trabalho encontra-se subdividido em três partes: na primeira apresentamos uma análise das DCN para o curso de Pedagogia e das DCN para os cursos de licenciatura, apontando como esse aparato legal tem norteado os cursos de Pedagogia no Brasil e sugerindo encaminhamentos que julgamos adequados na formulação de matrizes curriculares para esses cursos. Na segunda parte tematizamos o percurso do curso de Pedagogia da UFSCar entre as DCN de 2006 e as de 2015. Finalmente, na terceira parte apresentamos algumas questões e ponderações sobre esses processos.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Curso de Pedagogia. UFSCar.

Abstract: The aim of this article is to explicit and discuss the trajectory of curricular reformulations at the Pedagogy course of the Federal University of São Carlos (UFSCar), after the publication of the National Curricular Guidelines specific to Pedagogy courses (BRAZIL, 2006) up to this date. In the last three years, a third reformulation has been taking place, since the guidelines implantation. The first one was in 2009 and the second in 2012. The current reformulation has been orientated by the 2006 and 2015 guidelines, the last ones referring to all teaching courses being held in the country (BRAZIL, 2015). To accomplish this objective the article is divided in three sections. In the first one, we present an analysis of both the guidelines, pointing at how this legal apparatus has been guiding the Pedagogy courses in Brazil and suggesting ways we consider adequate to elaborate curricular matrices for such courses. In the second part, we present the Pedagogy course trajectory at UFSCar between the 2006 and 2015 guidelines. Finally, in the third part we put forward some questions and ponderations about these processes.

Keywords: National Curricular Guidelines; Pedagogy course. UFSCar.

¹ Professora do Departamento de Educação - área: gestão escolar e educacional, políticas públicas da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: rmmnascente@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9395-3166>.

² Professora do Departamento de Educação - área: educação infantil, história da educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: alessandra.arce@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9275-1201>.

³ Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas: ensino de língua portuguesa; anos iniciais do ensino fundamental. da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: heloisasisla@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6589-4493>.

INTRODUÇÃO

Em 11 de junho de 2016 a revista *The Economist* trouxe como matéria de capa a seguinte questão: *How to make a good teacher? (Como preparar um bom professor?)*, a reportagem centrava-se na premissa de que ser um bom professor não é uma vocação ou característica inata de algumas pessoas, não é um dom, mas que se trata de uma profissionalidade a ser aprendida, e, que, portanto, pode e deve ser ensinada. Ao fundamentar os argumentos expressos no artigo os editores da revista apresentaram dados de diversas pesquisas longitudinais a respeito das práticas de professores suas formações tanto nos Estados Unidos da América, quanto na China, Inglaterra e Finlândia. Os resultados das investigações convergem para a ideia de que o bom professor é ensinado a sê-lo, com a clareza metodológica e didática do que deve, pode e precisa ser feito em sala de aula. Essa discussão é adensada com a afirmação de que bons professores constituem-se em fator decisivo para o sucesso escolar dos estudantes. Ou seja, bons professores são fundamentais. Assim, planejar adequadamente as formações iniciais e continuadas de professores é um dos pilares fundantes se desejamos uma educação de qualidade social.

Corroborando as afirmações acima apresentadas, as pesquisadoras Siraj-Blatchfor e Kathy (2004, 2009) realizaram um estudo longitudinal com a duração de cinco anos procurando investigar como um trabalho de qualidade na educação infantil pode ser feito, acompanhando a escolarização de um grupo de crianças desde a educação infantil até cerca de 10 ou 11 anos de idade. As autoras indicaram, como um dos resultados da pesquisa, que a qualificação do corpo docente é fundamental para o sucesso do trabalho docente, que significa conhecimento dos processos que envolvem o desenvolvimento infantil e das áreas de conhecimento a serem ensinadas incluindo aspectos didáticos e metodológicos. As autoras destacaram ainda que docentes com déficits de formação podem aprimorarem-se e, eventualmente, tornarem-se bons professores quando supervisionados e amparados por colegas qualificados.

No mesmo ano em que *The Economist* publicou sua reportagem (2016) Bernadete Gatti concedeu uma entrevista no Brasil à revista *Época* (2016) cujo título era: *Nossas faculdades não sabem formar professores*. Gatti chamava a atenção para o despreparo que marca os profissionais oriundos dos cursos que formam professores, cursos estes que acabam por centrarem-se mais na formação intelectual e na pesquisa, do que em conteúdos que possam formar tecnicamente os futuros professores. Os posicionamentos da autora são frutos de pesquisas realizadas por ela realizadas juntamente com sua equipe na Fundação Carlos Chagas voltadas à apreensão de como a formação de professores vem se constituindo no Brasil nas últimas décadas. Gatti (2010) descreve por meio dessas pesquisas um cenário no qual políticas e regulamentações oficiais alimentam um ciclo de fragmentação constante na formação dos professores que resulta em despreparo para a atuação em sala de aula. Em suas colocações a autora provoca desconforto na medida que fomenta um questionamento basilar: estaríamos indo na contramão do que outros países pensam e fazem há anos para formar bons professores? Essa inquietação que os dados das pesquisas trazem têm galvanizado opiniões em embates em torno de uma formação de professores que consiga ao mesmo tempo preparar para os anos iniciais da docência e implementar formações continuadas que ultrapassem o limiars teóricos e, não raro, informativos, mas que se constituam em tempos e espaços de apoio didático e metodológico para os professores em suas práticas cotidianas no interior das salas de aula.

Nessa direção, focalizando especificamente a formação inicial de professores, interessa-nos neste artigo explicitar e discutir a trajetória de reformulações curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, no período posterior à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), específicas para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) até o momento atual, no qual está em curso a finalização de uma terceira reformulação desde a implantação das DCN de 2006. A primeira foi em 2009 e a segunda em 2012. A atual reformulação tem sido norteadas pelas DCN de 2006 e pelas DCN de 2015, que se referem a todos os cursos de licenciatura em vigor no país (BRASIL, 2015).

Para tanto este artigo encontra-se subdividido em três partes: na primeira apresentamos uma análise das DCN (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia e das DCN para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2015) apontando como esse aparato legal tem norteados os cursos de Pedagogia no Brasil e sugerindo encaminhamentos que julgamos adequados na formulação de matrizes curriculares para esses cursos; na segunda parte apresentamos o percurso do curso de Pedagogia da UFSCar entre as DCN de 2006 e de 2015; e na terceira e última parte apresentamos algumas questões e ponderações sobre esses processos.

SOBRE AS DCN DE 2006 E 2015 E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

A publicação da Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, pelo CNE (BRASIL, 2015), que define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, tem provocado mudanças nesses cursos, em instituições públicas e privadas, no sentido de atender às mudanças requeridas nos dois anos de prazo concedidos para as adaptações necessárias. Os novos parâmetros legais para as licenciaturas incluem o curso de Licenciatura em Pedagogia, contemplando suas peculiaridades.

Por outro lado, há um outro documento em vigor, a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu as DCN Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Portanto, a rigor, os cursos de licenciatura em Pedagogia deveriam atender a essas duas normativas.

Pereira (2014) apresentou como houve essa necessidade de atender a duas normativas paralelamente anteriormente, no que se refere à organização dos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil. O estudo empírico do autor referiu-se a reformulação curricular desse curso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que em 2004:

[...] reestruturou todos os seus currículos de graduação em licenciaturas a partir das Resoluções 01 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação que, respectivamente, instituíam diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e a carga horária desses cursos (BRASIL, 2002). Em 2006, terminadas todas as reformulações, entram em vigor as diretrizes de pedagogia, obrigando a UNEB a realizar uma segunda reformulação do seu curso de pedagogia, finalizando uma proposta curricular em 2008 (PEREIRA, 2014, p. 298).

Parece, portanto, que vivemos atualmente uma situação similar, pois ainda estamos por entender os impactos produzidos pelas DCN específicas para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), e, ao mesmo tempo, nos vemos na obrigação de contemplar as orientações das DCN gerais das licenciaturas (BRASIL, 2015).

Uma análise das DCN específicas do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não pode prescindir de uma historicização da legislação atinente, indicando problemas que ainda se fazem presentes como desafios a serem enfrentados.

Um questionamento fulcral refere-se à própria existência e pertinência do curso. Outra característica muito questionada diz respeito à pretensão do curso em oferecer três profissionalizações em uma única licenciatura: educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental e gestão escolar/educacional, sendo que nessas três áreas os profissionais formados são generalistas, isto é, atuam como regentes únicos de classes e/ou na gestão em diferentes funções: coordenação pedagógica, direção de escola e supervisão de ensino.

Por outro lado, as demais licenciaturas ofertadas no país normalmente formam majoritariamente para um conteúdo curricular em dois segmentos: ensino fundamental anos finais e ensino médio. Esse *inchaço* do curso de Pedagogia parece ser uma das fontes de outro problema fundamental: a fragmentação da formação dos/as pedagogos/as.

Assim, contextualizamos historicamente o formação de pedagogos/as, assim como os respectivos aparatos legais.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, tendo sua duração e currículo mínimo prescritos pela primeira vez em 1962 e revistos em 1969, quando uma resolução do então Conselho Federal de Educação instituiu as principais diretrizes e normatizações. Em 2006 foram publicadas as DCN (BRASIL, 2006), fruto de disputas no campo educacional e político nas décadas anteriores e ainda em vigor (SCHEIBE, 2007).

Em 1969 a Resolução 02 do Conselho Federal de Educação preconizou algumas mudanças significativas na formação do/a pedagogo/a. Antes o/a estudante podia optar entre bacharelado e licenciatura, nos moldes 3+1, como foram por muitos anos as licenciaturas, ou seja, com um ano a mais de disciplinas na área de didática, após ter cursado um bacharelado, poder-se-ia obter também o título de licenciado/a. A mesma resolução instituiu também o estágio supervisionado, reconhecendo que esse componente seria fundamental para a atuação desses profissionais. A principal alteração, entretanto, foi a inclusão de habilitações, dirigindo a formação para a docência no curso Normal - magistério em nível médio; e, para os assim chamados, especialistas, nas seguintes áreas: orientação educacional; administração; supervisão; e inspeção escolar. A complementação com estudos voltados para a metodologia e o estágio para o ensino de 1º grau (equivalente ao atual ensino fundamental) dava também o direito à regência na primeira à quarta série (RIBEIRO; MIRANDA, 2008).

Se nos anos 1960 o curso viveu à sombra de uma possível extinção, com o argumento de que não tinha conteúdo próprio e seria melhor deixar a formação dos especialistas para a pós-graduação, nas décadas de 1970 e 1980 foi duramente criticado no meio acadêmico devido à fragmentação da formação em tantas especialidades (SILVA, 1999). De acordo com a Resolução 2/69, se o/a pedagogo/a cursasse supervisão educacional, não poderia ser diretor/a de escola, a não ser que cursasse tal habilitação, e vice-versa. A cada habilitação correspondia um conjunto de disciplinas que deveriam ser cursadas. Silva localiza ainda um *inchaço* quanto à formação em uma ampla gama de profissões, o que significaria pretensões ambiciosas demais, ao buscar formar profissionais docentes e não docentes e formar para as várias disciplinas do então curso Normal, além da possibilidade de docência para as séries iniciais. Eram duas habilitações para a docência e quatro para os demais profissionais da educação, com o agravante de que a habilitação de magistério para o Curso Normal envolvia a formação para as práticas de ensino e disciplinas de várias áreas do conhecimento dos fundamentos da educação e da didática. As habilitações foram extintas pelas DCN de 2006 (BRASIL, 2006), mas antes de discuti-la, cabe um preâmbulo sobre as

argumentações e iniciativas que as precederam e sobre seus princípios e sua organização em núcleos de estudo.

Scheibe (2007) historicizou o processo que deu origem às Diretrizes para o curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2016), localizando-o nos dez anos que separaram a sua promulgação e da LDBN (BRASIL, 1996). A autora objetivou apresentar e discutir as mobilizações e resistências de diversos grupos para garantir a docência como pilar fundamental da formação de pedagogos/as, além da busca em resolver o problema relativo à definição do curso como uma licenciatura que em si também é um bacharelado. Também são abordadas as disputas travadas entre os defensores dos Cursos Normais Superiores e os que mantiveram a premissa de que a formação para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental deveria ser realizada exclusivamente pelos cursos de Pedagogia.

De acordo com Scheibe (2007) houve um destacado protagonismo de algumas entidades: Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores, representadas na Comissão de Especialistas, na elaboração das Diretrizes (BRASIL, 2006). A autora explicitou que a proposta de organização para os cursos de Pedagogia pensada pela Comissão foi a seguinte: 1. Conteúdos básicos: articuladores da relação teoria e prática, referentes aos contextos histórico e sociocultural, da educação básica e do exercício profissional; 2. Estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação: objetivando atender diversas demandas educacionais relativas aos desafios da contemporaneidade; 3. Estudos independentes: consistindo em estágios, programas de iniciação científica e participação em eventos (SCHEIBE, 2007, p. 51-52). O resultado de tal organização foi a estrutura em núcleos, correspondendo aos tópicos acima enumerados, explicitados no artigo 6º (BRASIL, 2006), estrutura reiterada no artigo 12 das DCN de 2015 (BRASIL, 2015).

Segundo Scheibe (2007), a Diretriz (BRASIL, 2006) definiu ainda a organização dos currículos dos cursos de Pedagogia com base em três princípios: “[...] da docência como base da formação, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas” (p. 51). A flexibilidade foi considerada fundamental para que os/as pedagogos/as, em suas práticas profissionais, tivessem condições de lidar com as diversidades próprias dos diferentes contextos educacionais brasileiros, para que de alguma forma, em face a uma educação básica universalizada, todas as crianças e jovens pudessem ser atendidos.

A flexibilização poderia ocorrer, segundo a proposta, pelo menos em dois âmbitos. No que se refere a diferenças curriculares interinstitucionais, tratar-se-ia da possibilidade institucional de dar ao curso uma configuração particular, sem ferir a sua característica universal, de acordo com as condições objetivas relativas ao seu corpo docente, estrutura física, objetivos da formação, entre outros. No que se refere à integralização curricular individual do acadêmico, os núcleos relativos aos tópicos de estudos de aprofundamento e/ou diversificação da formação, e aos estudos independentes, confeririam a possibilidade de trajetórias formativas singulares (SCHEIBE, 2007, p.52).

Se a flexibilização é um princípio importante para Scheibe (2007), encontramos uma posição discordante. Pereira (2014) assinala que o currículo estabelecido pelas DCN (BRASIL, 2006) aponta o planejamento do curso permeado pela interdisciplinaridade, que, para o autor, vem carregada da noção de flexibilidade, que enfraquece epistemologicamente a primeira, ressaltando que:

[...] como essa possibilidade depende da formação política dos sujeitos construtores do currículo, há a esperança que essa interdisciplinaridade seja posta na perspectiva crítica de currículo, já que este é lugar de aquisição de conhecimentos científicos, culturais e saberes (PEREIRA, 2014, p. 302-303).

Introduzidos os princípios e a estrutura das DCN (BRASIL, 2006), a discussão se volta para alguns elementos já mencionados, para localizar alguns pontos que vêm sendo objeto das discussões e para, na seção seguinte, apresentar e analisar o relato das reformulações sofridas pelo curso de Pedagogia da UFSCar, objeto deste trabalho.

No que se refere às habilitações introduzidas em 1969, no artigo 10 das DCN (BRASIL, 2006) elas foram extintas, assim como a denominação de especialistas para os profissionais não docentes ou a menção a tais profissionais de forma específica. O documento se volta para a formação para a docência, como já registrado, e nem chega a denominar as demais profissionalidades, só fazendo menção de forma separada aos *profissionais da educação* num dos últimos artigos, o 14, remetendo ao artigo 64 da LDBN (BRASIL, 1996).

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Se a extinção das habilitações resultou, como apontado, de uma demanda do meio acadêmico, este não foi um ponto consensual, como bem demonstra a manifestação da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, em nome do Conselho do Curso de Pedagogia do campus de Marília, que consultou o Conselho Nacional de Educação se seria:

“[...] viável e compatível com o espírito do Parecer aprovado pelo CNE a manutenção das atuais “habilitações” na área de educação especial, como habilitações complementares ao curso básico [...]” (BRASIL, 2007, p. 01).

Entretanto, se não foi consensual, a decisão de não fragmentar o curso foi considerada um dos avanços históricos das DCN (BRASIL, 2016). Em um *Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às DCN do curso de graduação em Pedagogia* (2006, p.1632) foi reconhecido “o rompimento com aqueles modelos fragmentados e aligeirados de formação dos profissionais da educação, fragilizados em torno de habilitações específicas”.

A mesma posição elogiosa das entidades se deu em relação à opção das DCN (BRASIL, 2006) de que a docência, especialmente na educação infantil e anos iniciais deveria ser a área de atuação privilegiada de pedagogos/as. O parecer 5/2005, que antecedeu as Diretrizes indicava como resultado do movimento de educadores:

[...] uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso, por excelência (BRASIL, 2005, p. 4).

Quanto a este foco, o *Pronunciamento* abre o documento indicando o avanço histórico de sua homologação na:

[...] formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais para o Ensino Fundamental e na formação de profissionais para as funções de planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação educacional (2006, p. 1361).

Além da educação infantil e dos anos iniciais, tal docência está voltada, segundo previsto no 2º artigo das DCN, para os cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, “[...] bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006). A docência ganha, portanto, centralidade nessas DCN. As habilitações anteriores que não se voltavam para a docência passam a ser consideradas no âmbito da gestão escolar ou dos sistemas educacionais, gestão esta que por sua vez é compreendida como parte da docência, como expresso nas DCN:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; (BRASIL, 2006, Artigo 4º, parágrafo único, incisos I e II).

A definição do curso como uma licenciatura, saudada no *Pronunciamento* das entidades (2007, p. 1361), contou novamente com perspectivas dissonantes. Scheibe (2007) assinala que o parecer final do CNE não se refere ao pedagogo, mas ao licenciado em pedagogia, o que em sua perspectiva, esvaziaria a concepção da Comissão de Especialistas que pensava no curso de Pedagogia como uma licenciatura e um bacharelado ao mesmo tempo, o que, segundo a autora, poderia levar a intuir que a diretriz em sua redação final (BRASIL, 2006) traria em seu bojo a premissa de que os conhecimentos ligados à licenciatura, ou seja, à docência seriam o foco principal dos cursos, discussão que remete à concepção e ao lugar da prática e sua articulação com a teoria no documento.

As DCN (BRASIL, 2006) se referem à articulação entre teoria e prática, ressaltando a necessidade de maior presença de componentes práticos. Essa presença é justificada no Parecer 5, segundo o qual o curso passou a ter muitos egressos que recebiam a primeira formação para a docência no curso (posto que *quem pode mais, pode menos*, ou seja, quem podia formar professores normalistas, poderia também lecionar na educação infantil e nos anos iniciais), que entretanto era marcado pelos componentes teóricos, voltados para a formação de supervisores, orientadores, coordenadores e diretores. Assim, se colocava a crítica de que “os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática” (BRASIL, 2005, p. 4).

A linha adotada pelas relatoras do Parecer 5 seguiu a concepção de “Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática”, atendendo a estudos de práticas e de processos educativos envolvendo “análises, reflexões e propostas consistentes, [...], elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos” (BRASIL, 2005, p. 4). Tal orientação, de inclusão de componentes práticos de forma articulada com a teoria se manifesta em vários itens das DCN (BRASIL, 2006), como no Artigo 6º, que versa sobre os três núcleos propostos (estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; e estudos integradores), assim como na indicação de que os estudos seriam efetivados por meio de atividades teóricas (inciso I, Artigo 8º.), atividades complementares, como trabalho de conclusão de curso, monitoria, iniciação científica e extensão (inciso III, Artigo 8º.) e por

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem nos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na

execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos (BRASIL, 2006, artigo 8º, inciso II, grifo nosso).

As DCN de 2006 (BRASIL, 2006) não chegam a quantificar tais práticas, o que foi feito pelas DCN de 2015 (BRASIL, 2015), que instituiu DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que colocam que, dentre o mínimo de 3200 horas para todos os cursos de licenciaturas (inclusa a Pedagogia), 400 horas devem ser de “prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (BRASIL, 2015). Esse documento segue as linhas e concepções gerais das DCN da Pedagogia (BRASIL, 2006), refletidas, por exemplo, ao se igualar a carga horária de todas as licenciaturas à da Pedagogia (3200 horas), ao adotar os mesmos núcleos de estudos (já citados), ao especificar um mínimo de horas para atividades teórico-práticas, como a iniciação científica ou a iniciação à docência, dentre outras.

Rodrigues e Kuenzer (2008) analisaram as concepções e debates que levaram à elaboração da matriz para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2016) e defendem que a atual formação de pedagogos está assentada em uma visão pragmática e tecnicista, carregada de uma perspectiva do conhecimento instrumentalizado, que privilegia a prática em detrimento da teoria, a propalada epistemologia da prática, que vem sendo severamente criticada (SERRÃO, 2002; SCHEIBE, 2007; PEREIRA, 2014). Para esses/as autores/as, essa epistemologia tem levado, gradativamente, à restrição dos currículos dos cursos à docência na educação básica.

Segundo as autoras (RODRIGUES; KUENZER, 2008), as DCN (BRASIL, 2006) não significaram negociação ou consenso, ao contrário, tentaram solucionar pragmaticamente uma celeuma que vinha se arrastando nos 25 anos anteriores:

Embora não estejam explícitos, o texto e o contexto levam a crer que dois critérios, dentre outros, orientaram a decisão: o da maioria, o que nem sempre é sinônimo de verdade, e o da racionalização burocrática, uma vez que cada vez mais se avolumam processos de criação de cursos nos mais diversos formatos e se replicam os pedidos de apostilamento de habilitações por aqueles que cursaram uma especialidade e argumentam sobre sua capacidade para a docência ou cursaram apenas uma das habilitações relativas à licenciatura em Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental (RODRIGUES; KUENZER, 2008, p. 37).

Nessa discussão, é pertinente destacar que segundo as autoras (RODRIGUES; KUENZER, 2008, p.42), como não houve consenso na elaboração das Diretrizes (BRASIL, 2006), houve a necessidade de ampliação demasiada do escopo da formação nos cursos de Pedagogia, o que resultou em “*uma totalidade vazia*” (grifo das autora), quer dizer, que o que “está em tudo não está em lugar nenhum”.

Os resultados práticos desta contradição é que as instituições formadoras, mais uma vez, vão propor percursos para atender às suas conveniências, principalmente as mercantis, o que contribui, contrariamente ao professorado, para uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores (RODRIGUES; KUENZER, 2008, p. 42).

Como falhas fundamentais do documento quanto à relação entre teoria e prática as autoras (RODRIGUES; KUENZER, 2008, p. 43), apontam que:

Não há referência ao desenvolvimento das competências complexas do trabalho intelectual, em particular as que se referem ao exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada

vez mais excludente, para o que o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, e sócio-históricos com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética são fundamentais. Ao contrário, as referências dominantes são aos modos de fazer: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar, com o que se reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento.

Para Rodrigues e Kuenzer (2008, p. 53), o problema dos currículos baseados nas DCN (BRASIL, 2006) reside na polaridade entre o trabalho intelectual e a prática educativa como princípios fundantes dos cursos. Mesmo quando consideram a relação teoria-prática, os textos dos currículos por elas analisados, “o fazem como mero discurso a desabar em uma concepção instrumentalizadora da teoria, na dimensão da epistemologia da prática”. A questão em tela, portanto, continua sendo: “*de que prática estamos falando*” (grifos das autoras).

Segundo as autoras (RODRIGUES; KUENZER, 2008, p. 60):

É importante que se afirme, mais uma vez, que não se trata de retroceder a práticas pedagógicas teoricistas, de longa data questionadas, mas também não há como sustentar o pragmatismo utilitarista, que tem se traduzido em práticas pedagógicas espontaneístas com frequência cada vez maior, e ainda mais justificadas pela legislação, contrariando os avanços que a pesquisa e o debate acerca da Pedagogia e seu estatuto epistemológico alcançaram nos últimos anos, principalmente considerando a relevância do seu papel social na construção de uma sociedade pautada na justiça social, na solidariedade, no respeito à diversidade, na liberdade e na igualdade de direitos.

Scheibe compartilha tais colocações e se posiciona em defesa de

[...]uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista (SCHEIBE, 2007, p. 60).

Tais preocupações não se manifestaram no *Pronunciamento* das entidades (2006) sobre o tema das práticas, já que neste documento se afirma que as DCN assegurariam “sólida formação teórica” (p.1362) e que reconheçam as contribuições dos cursos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior, envolvendo nos processos formativos para a docência tanto os estudos da escola e dos sistemas educacionais quanto a pesquisa em educação (p. 1362).

O tom do *Pronunciamento* em diversos pontos indica o alívio do meio acadêmico com a solução dada à disputa, travada principalmente no âmbito do CNE, entre os defensores do curso de Pedagogia e os que advogavam pelo curso Normal Superior, concretizada na promulgação das DCN (BRASIL, 2006), que afastou os riscos potenciais do arbitrário decreto presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). Esse documento atribuía aos cursos Normais Superiores a exclusividade da formação para a docência na educação básica na educação infantil e nos anos iniciais (SILVA, 2001, p.14). Assim, a opção das entidades foi pelo reconhecimento dos pontos positivos das DCN (BRASIL, 2006) e pela proposta de constituição de um comitê nacional de formação dos profissionais de educação para acompanhar a implementação da política, e de um seminário para discutir a formação nos cursos de Pedagogia e no Normal Superior.

Um outro aspecto a ser discutido nas DCN (BRASIL, 2006) foi, segundo Scheibe (2007, p. 58), a inclusão de novas modalidades e temáticas tais como a educação a distância, especial, de jovens e adultos, indígena, étnico racial, quilombola, hospitalar, prisional, comunitária e popular. Essas modalidades e temáticas são justificadas no parecer 5/2005 pela insistência dos movimentos sociais de que a formação na Pedagogia garantisse a “inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos” (BRASIL, 2005, p. 5).

Nas duas DCN (BRASIL, 2006; 2015) fica patente ainda a valorização do estágio supervisionado como componente curricular, que ausente até 1969, passou para 300 horas mínimas nas DCN de 2006 e para 400 horas nas DCN de 2015. Sua realização deve se dar nos campos da docência da educação infantil; dos anos iniciais, da educação de jovens e adultos; e da na gestão de processos educativos, podendo se dar em ambientes escolares e não escolares e tendo como finalidade assegurar a experiência do exercício profissional, por meio de reflexão contextualizada e em consonância com os projetos pedagógicos da instituição formadora e da unidade campo do estágio. Essas premissas foram delineadas anteriormente às DCN de 2006, no Parecer 5 (BRASIL, 2005, p. 15).

Entendemos que a problematização sobre a implementação das DCN específicas para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) em confluência com as atuais DCN para todos os cursos de licenciatura (BRASIL, 2015), pode ser objetivada por meio de um perfil de pedagogo/a que tenha as condições mínimas de atuar nas escolas públicas de educação básica. Essas condições se referem, ao nosso ver, à oferta de uma escolaridade de qualidade social, diretamente ligada aos fazeres docentes. Morassutti et al (2010) explicam a articulação entre qualidade na educação e trabalho docente, que se configura na capacidade de fazer o melhor possível dentro das condições estruturais postas, em busca do devir de uma educação democrática que forme cidadãos capazes de fazer escolhas reais por meio da apropriação de conhecimentos socialmente construídos em quatro dimensões: *ética; política, técnica e estética* (RIOS, 2010).

Para Rios (2010), uma docência de melhor qualidade passa por uma formação que articule *filosofia e didática* voltada ao aprimoramento do ensino. Portanto, cai por terra qualquer tentativa de polarização entre o *que se deve ensinar* e *como se deve ensinar*, essas duas competências são os dois lados de uma mesma moeda, caminham juntas, imbricadas. Assim sendo, na formação de professores essa articulação deve perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem, do começo ao fim dos cursos, como uma corrente na qual cada elo deve ser fundamentado teoricamente e, ao mesmo tempo, estar voltado ao fazer docente.

Logo, se nos coubesse indicar um possível encaminhamento para a elaboração de matrizes de cursos de Pedagogia, pensamos que as dimensões propostas por Rios (2010) poderiam funcionar como eixos formativos, pois as dimensões *técnica; estética; ética e política* nos parecem essenciais ao trabalho docente de qualidade social.

A primeira dimensão, a *técnica*, do grego *techne* (RIOS, 2010, P. 95-96), refere-se ao ofício de ser professor, de um saber fazer em sala de aula teoricamente embasado e ratificado por práticas conhecidas e divulgadas, que pode ser aprendida, acreditamos, no escopo do curso de Pedagogia. Tendo o/a professor/a iniciante aprendido esse *como fazer*, ainda que rudimentarmente, tentará de forma consciente, sistemática e consistente inserir gradualmente essas formas de trabalho em seu cotidiano, construindo seus próprios saberes docentes, devidamente contextualizados na realidade de cada escola. Ressaltamos ainda que a dimensão *técnica* a qual estamos nos referindo não guarda nenhum parentesco e/ou semelhança com as abordagens *tecnicistas*, presentes em diversas fases da educação brasileira, sobretudo atualmente.

A segunda dimensão, a *estética*, *aesthesis* em grego, segundo Rios (2010, p. 96), refere-se à presença da sensibilidade “como elemento constituinte do saber e do fazer docente”. A autora reconhece ainda “a necessidade de jogar luz sobre a dimensão estética, desde sempre presente, mas não explorada da mesma maneira como se tem feito com as demais dimensões” (p. 97). Ela considera que se trata de uma *estética da professoralidade* (grifo da autora) (p. 98): “Afirmar uma dimensão estética na prática docente é trazer luz para a subjetividade do professor, subjetividade construída na vivência concreta do processo de formação e da prática profissional” (p. 98).

É nessa medida que é importante trazer luz à dimensão estética do fazer humano e do trabalho docente. E se falamos em competência, não se trata de sensibilidade ou de uma criatividade qualquer, mas de um movimento na direção da beleza, aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social coletivo (RIOS, 2010, p.99).

Portanto, para Rios (2010), a boa docência constitui-se na imbricação entre as dimensões técnica e estética orientadas pelos princípios éticos e políticos. Que por sua vez são dimensões que caminham juntas, mas que a autora julga importante distinguir.

Ethos, em grego significa “morada do homem”, “espaço construído pela ação humana, que transcende a natureza e transforma o mundo, conferindo-lhe uma significação específica” (RIOS, 2010, p. 100). *Ethos* foi gradativamente ganhando o sentido de *costume*, de espaço da *cultura*, que tem configurações distintas em diferentes sociedades. Essas configurações referem-se aos *valores* de um determinado grupo. Portanto ética significa uma reflexão relativa aos costumes, *mores* em latim, que sintetiza os valores (grifos da autora). Assim, “os seres humanos criam as regras, e devem submeter-se a elas, para viver juntos”, na *polis* – cidade em grego (p.102). “Com a instauração do *ethos*, configurado na *polis*, que se instala a condição humana” e essa seria a dimensão política, que é intrinsecamente interrelacional. “É no espaço político que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos” (p. 104).

Portanto, para a autora, a dimensão ética precede as demais, pois é fundante da competência docente, “porque a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando [...] se guiarem por princípios éticos” (p. 108).

Assim, a docência de melhor qualidade, que temos de buscar continuamente, se afirmará na explicitação dessa qualidade – o quê, por quê, para quê, por quê, para quem. Essa explicitação se dará em cada dimensão da docência:

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação em uma perspectiva criadora;
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização do bem coletivo (RIOS, 2010, p.108).

Pensamos assim que essas dimensões do trabalho docente propostas por Rios (2010) podem iluminar o encaminhamento dos cursos de formação inicial de professores, pois elas desconstruem a dicotomia entre teoria e prática, entre fundamentos e metodologias,

ensejando uma formação ao mesmo tempo profunda e abrangente que pode formar professores comprometidos com a qualidade social do ensino.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCAR: reformulações, readequações e dúvidas

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos foi implantado em 1971 com a habilitação em orientação educacional, tendo em 1972 sido acrescido da habilitação em administração escolar. O primeiro reconhecimento do curso ocorreu em 1974. Era um curso com entrada única e período integral. De sua implantação até 2002 o curso passou por algumas reformulações e adequações, mas somente após a data mencionada e seguindo discussões nacionais, que também ampararam os embates em torno das DCN (BRASIL, 2006) é que o curso passou a ofertar a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Passou-se a formar o chamado Pedagogo Pleno. A aprovação das DCN demandou em 2006 pequenos ajustes à matriz que vinha norteando o curso.

Contudo o ano de 2006 trouxe um novo desafio para o curso de Pedagogia com a adesão da UFSCar ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No cenário delineado pelo programa a ideia de abrir um curso noturno ganhou materialidade levando à alteração significativa do desenho curricular do curso. Se até aquele momento trabalhava-se com estudantes em período integral, a partir dessa nova política pública os/as estudantes seriam divididos em duas entradas uma noturna e outra matutina, extinguindo-se o curso integral. De certa maneira pode-se afirmar que a implantação do REUNI comungou com anseios e questões presentes entre docentes e estudantes em relação ao curso em andamento. Destacaram-se entre elas: as demandas por uma flexibilização maior da matriz curricular; os apelos pela implementação efetiva da área de educação infantil na formação, assim como também a de educação de jovens e adultos; o desejo por um trabalho conjunto entre a área de gestão e docência especialmente nos estágios curriculares; o rompimento com a clássica separação na matriz curricular entre as chamadas disciplinas de fundamentos (consideradas teóricas) e as disciplinas didático metodológicas e estágios (consideradas práticas); e, por fim, a ideia de se possibilitar ao corpo discente a escolha de caminhos formativos.

Várias questões envolveram o processo de implantação do REUNI e a reformulação do curso. A ideia do Pedagogo Pleno pensada no interior dos dois departamentos envolvidos no curso e também pelos discentes envolvia propiciar uma formação bastante abrangente: docência dos anos iniciais do ensino fundamental; docência na educação infantil; docência na educação de jovens e adultos; gestão de escolas básicas e de educação infantil; e coordenação pedagógica. Além disso, havia a necessidade de proporcionar uma formação desejavelmente sólida na área de pesquisa. Colocava-se ainda a necessidade da presença de temas que deveriam ser transversais na formação mas necessitavam de presença física na matriz na forma de disciplinas, tais como: relações étnico-raciais, de gênero na educação escolar e ainda a educação especial. Essas temáticas seriam demandadas mais tarde pelo próprio MEC.

As aspirações manifestadas por docentes e discentes também precisavam ser atendidas e o foram dentro das limitações que se possuía a época: procurou-se romper com a rígida separação que existia entre a área de fundamentos da educação e as disciplinas metodológicas procedendo a antecipação de disciplinas metodológicas e introduzindo disciplinas de fundamentos tardiamente na matriz. Possibilitou-se ainda aos discentes cursarem 22 créditos em caráter optativo a escolher pensando-se na formação de caminhos formativos que atendessem tendências de cada estudante ao longo do curso; colocou-se a oferta conjunta de estágios da área de gestão com a docência na busca de uma formação mais integrada.

Todo esse processo, que buscou atender as DCN de 2006 (BRASIL, 2006) e a implantação do REUNI na UFSCar levou à reformulação curricular do curso de Pedagogia concluída em 2008, contando com ampla participação docente e discente. Ao final chegou-se a um curso com duas entradas uma para o matutino e outra para o noturno com a duração de cinco anos para poder abarcar as disciplinas já tradicionais do curso e as novas, com carga horária senão igual, compatível com a que era oferecida no curso integral.

Com a implantação do novo curso vários problemas começaram a surgir e pequenas adequações foram sendo feitas no sentido de solucioná-los, ou ao menos aliviá-los, que acabaram por gerar a necessidade de uma reformulação da matriz em 2012, que entrou em vigor em 2013. A necessidade dessa adequação surgiu do fato de que a reformulação da matriz que entrou em vigor em 2009 havia sido pensada e elaborada conjuntamente com discentes e docentes a partir de uma realidade hipotética e ainda muito pautada na experiência do curso integral.

Em 2013 o curso passou por uma avaliação externa do MEC que levou à necessidade de uma avaliação interna proposta pelo Núcleo Docente Estruturante do curso em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação da UFSCar. Interessante observar que a avaliação interna trouxe pontos que iam na direção contrária dos questionamentos que motivaram algumas das mudanças efetivadas na matriz curricular de 2009, como por exemplo: foi apontada a necessidade de volta ao modelo fundamentos no início do curso e metodologias em um segundo momento. Tanto discentes como docentes destacaram a falta de continuidade colocada entre as disciplinas que necessitavam de seus pares sendo ofertados concomitantemente para que se pudessem compreender e apreender conceitos e conteúdos. Disciplinas que não eram a princípio visualizadas como as tradicionais de fundamentos (história, filosofia, psicologia, sociologia), como por exemplo, didáticas das relações étnico raciais e fundamentos da educação especial, tiveram sua antecipação reivindicada para esse conjunto inicial. Restaurou-se o bloco de fundamentos agora ampliado.

Por outro lado a experiência de oferta conjunta dos estágios de gestão com docência mostrou-se inadequada, a constante queixa dos discentes centrou-se na sobrecarga de estágios em um único semestre, veja-se que essa ideia foi pensada tendo como base o curso integral com discentes que estavam à disposição da Universidade o dia todo. A nova realidade trouxe discentes que já eram trabalhadores ao ingressarem no curso, ou que ao ingressarem já se envolviam em estágios de caráter remunerado. As disciplinas de caráter optativo acabaram por não constituírem-se claramente em caminhos formativos dentro do curso embora sendo vistas por discentes como importantes para complementar ou aprofundar questões e conhecimentos pertinentes à prática pedagógica.

Em meio a análises e discussões que envolveram os processos avaliativos, as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) foram aprovadas colocando em pauta duas possibilidades para o curso: uma adequação curricular ou uma nova reformulação curricular. O conjunto dos docentes e discentes entendeu que o momento era de adequação apenas e assim o fez procurando fazer ajustes a questões prementes postas pelos processos de avaliação. Mas, a experiência de oito anos de tentativa de formação do Pedagogo Pleno inquietou, trouxe questões e nos mostrou limites e possibilidades do curso vigente, que teve sua matriz construída com base nas DCN específicas do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE AS DCN E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCAR

Algumas questões e reflexões se destacaram na interrelação entre as DCN (BRASIL 2006; 2015) e as reformulações pelas quais o curso de Pedagogia da UFSCar passou.

O currículo do curso de Pedagogia é um território de disputa entre a epistemologia da prática e a formação teórica fundante para o exercício de uma profissionalidade complexa, sobre o qual ainda paira a sombra, se não das habilitações, particularmente de seu direcionamento para a licenciatura e para o bacharelado. Durante todo o processo de reestruturação no curso de Pedagogia do campus de São Carlos da UFSCar tais opções estavam sempre nos rondando, no sentido de ter uma das formações (docência nos anos iniciais, docência na educação infantil, gestão democrática e pesquisa), o mais completa possível. Fica a questão: será que o espírito dos documentos produzidos pela Comissão de Especialistas (SHEIBE, 2007) que considerou o curso de Pedagogia como uma licenciatura e um bacharelado ao mesmo tempo é realmente factível? No nosso curso estaríamos conseguindo trabalhar satisfatoriamente os eixos docência, pesquisa e gestão democrática? Estamos conseguindo formar professores, gestores e pesquisadores adequadamente? Se estudantes e docentes avaliaram o curso, de forma geral, como satisfatório, as insatisfações, sempre existentes, se acentuam nas discussões das reformulações, nas quais ouvimos colocações tais como: *Não podemos mais continuar sem arte neste curso; para formar o professor polivalente seria preciso ter metodologias separadas de História e Geografia; com só uma disciplina de metodologia da Matemática eles não vão conseguir uma formação suficiente...*

Sobre a mentalidade praticista de muitos de nossos estudantes, que veem o curso em uma perspectiva instrumental, podemos indagar se essa *instrumentalidade* não está fazendo falta a eles. Seriam suas reivindicações em torno de uma formação mais voltada para a prática infundadas? Devemos formar o/a Pedagogo/a para a pesquisa ou o/a Pedagogo/a pesquisador/a - capaz de pesquisar para alimentar sua prática profissional, não necessariamente acadêmica? Encontramo-nos no conflito desenhado por Gatti (2010) que tem marcado o curso de Pedagogia desde que assumiu funções formativas que se compunham o antigo curso de magistério em nível médio: os cursos de Pedagogia destinam-se prioritariamente à formação de professores para a educação básica ou, principalmente nas universidades públicas, para a própria academia, preparando-os/as para os cursos de pós-graduação? O caráter difuso dado ao curso de Pedagogia nos empurra de forma cada vez mais intensa à dubiedade e contradição presentes na formação do Pedagogo Pleno. É o tudo que é nada ao mesmo tempo.

Ponderamos também que as insatisfações relativas ao lugar e às funções das práticas explicitadas pelos/as pedagogos/as em formação nos parecem estar relacionadas à dimensão técnica (RIOS, 2010). Sabemos que essa dimensão tinha um espaço garantido no antigo curso de magistério de nível médio. Com a extinção gradativa desses cursos, cada vez mais os cursos de Pedagogia passaram a ser frequentados por egressos do ensino médio regular, que, não têm, portanto, nenhuma formação prévia no campo da docência. Essa falta da dimensão técnica, entenda-se, não se refere somente ao *como fazer* em sala de aula, mas notadamente ao *o que fazer*, que se refletiu na reivindicação dos/as estudantes por aprofundamentos nos conteúdos específicos essenciais a práticas docentes polivalentes, que caracterizam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, além de funções de gestão pedagógica, tais como coordenação e direção.

Além disso, a insegurança demonstrada pelos/as Pedagogos/as em formação também pode ser atribuída à falta de um trabalho formativo que contemple a dimensão estética. Quando eles/as clamam por disciplinas no campo das artes, totalmente ausentes nas matrizes de 2009 e 2012, estão reivindicando conhecimentos essenciais à formação de professores sensíveis, entendendo sensibilidade aqui como a capacidade de lidar emocionalmente com crianças e jovens. A música, a dança, o teatro, o cinema e as artes plásticas são vistas pelos/as estudantes, acertadamente ao nosso ver, não só como

conteúdos escolares, mas como possibilidades de comunicação e relacionamento com crianças e jovens.

No que se refere às dimensões ética e política, parece estar faltando os Pedagogos/as em formação da UFSCar amadurecimento teórico-prático para construir ligações entre os conhecimentos que estão ameadando ao longo do curso e suas futuras práticas docentes. Cremos que as disciplinas na área de fundamentos da educação: psicologia, sociologia, filosofia e história; e as que trabalham as políticas públicas educacionais sejam suficientes para subsidiar uma visão ética e política que julgamos adequada ao menos para iniciar o trabalho docente nas escolas públicas de educação básica. O que parece estar faltando no coração do curso de Pedagogia é a interligação entre essas disciplinas e as especificamente direcionadas às práticas e aos estágios nas escolas, para que os/as futuros/as Pedagogo/as possam lidar com problemáticas cotidianas nas escolas nas quais exercerão suas funções, tais como as ligadas à indisciplina, à violência e à participação democrática.

Segundo Silva (2002), essas insatisfações, lacunas e questionamentos repercutem as formulações teóricas sobre a identidade dos cursos de Pedagogia. Se as teorizações resultam no reconhecimento deste campo como, na formulação da autora, ponto de partida e chegada da ciência da educação, que é a Pedagogia, ainda se guardam muitas indefinições sobre a repercussão nos projetos pedagógicos dos cursos sobre o lugar e preponderância da teoria, da prática e de como se articulam.

O que observamos no nosso curso é que as teorias permanecem sempre onde estiveram. Se adotamos algo da Epistemologia da Prática, ela se concretizou em nosso currículo em acréscimos, sem os traços da interdisciplinaridade das DCN (BRASIL, 2006). A flexibilidade, como coloca Scheibe (2007) e Pereira (2014) parece ser uma forma para explicar brechas que são abertas em função, por exemplo, das necessidades de estudantes do período noturno.

Apesar dos esforços empreendidos nas três últimas reformulações do curso – 2009; 2012 e 2017, muitos ainda são os campos de conflitos com os estudantes, que reclamam da parte teórica do curso porque têm que estudar muito e da prática, dos estágios por exemplo, porque não têm condições de realizá-los. Isso se deve também às dificuldades que a maioria dos estudantes enfrentam para fazer a graduação, mormente no período noturno. Boa parte deles é composta por estudantes trabalhadores. A opção ao passar o curso para turno parcial, com duas turmas, matutino e noturno, dirigiu-se para oferecer um curso de qualidade para o noturno e não só para o matutino, já que é um só curso, com, portanto, uma única matriz.

Entretanto, percebemos as dificuldades com o cumprimento das tarefas e especialmente dos estágios, para nos determos nos aspectos mais visíveis. Para a dedicação requerida, considerando o aprofundamento teórico, a imersão nas práticas e a formação profissional para a docência, a gestão e a pesquisa, talvez o ideal fosse a dedicação integral e remunerada.

Quem sabe não economizar nas utopias em tempos políticos difíceis, com suas inevitáveis consequências para a tão sofrida educação pública brasileira nos ajude a rumar para realidades mais sonhadas...

Podemos afirmar que o processo de adequação do curso de Pedagogia da UFSCar às duas últimas DCN (BRASIL, 2006; 2015) foi tímido, talvez por não se conseguir vislumbrar outros horizontes para além da figura do Pedagogo Pleno tracejada nas políticas curriculares. Por outro lado talvez estejamos presos à gramática que rege as práticas curriculares e

pedagógicas do curso que carrega a marca da formação do intelectual e do pesquisador. Docentes e discentes encontram-se ainda perdidos com a formação do professor que atuará em salas de aulas. O quanto e quais seriam os fundamentos teóricos e, o quanto e quais seriam as formações didático metodológicas e práticas necessárias para possibilitar uma formação adequada? Não encontramos ainda o ponto de equilíbrio, assim como as políticas públicas também não.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, DF, Brasília, n.1. 248, seção 1, p.12, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, Brasília, seção 1, p. 4, 7 dez. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. Parecer CNE/CP n. 5, de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n.92, seção 1, p.11- 12, 15 maio 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. Resolução CNE/CP n. 1 de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p.11, 16 de maio de 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. Parecer CNE/CP n. 3/2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 56, 3 julho de 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. Resolução CNE/CP n. 2, de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 8-12, 2 julho de 2015.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GATTI, B. Nossas faculdades não sabem formar professores. *Época*. São Paulo, novembro de 2016. Disponível em: < <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- MORASSUTI, M. S. A. N.; FRAGELLI, P. M.; NASCENTE, R. M. M.; REIFF-LOURENCO, R. B. M.; SIMONI, R. F. L. Universalização, Qualidade, Formação e Gestão Compartilhada na Educação Básica. *Multiciência (ASSER)*, v.10, p.36 - 49, 2010.
- PEREIRA, A. O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. *Espaço do currículo*, v.7, n.2, p.297-313, maio/ago. 2014.
- PRONUNCIAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. *Educação e sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1361-1363, set./dez. 2006.
- RIBEIRO, M. L. L.; MIRANDA, M. I. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: IV Simpósio internacional - o estado e as políticas educacionais no tempo presente. *Anais*. Uberlândia, 2008. v. 1.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, M.F; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.10, n. 1, 35-62, 2007.
- SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SERRÃO, M.I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-160.

SILVA, C. S. B. *O curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, C.S.B. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente – Brasília: Plano Editora*, 2002.

SIRAJ-BLATCHFORD, I.; KATHY, S. Researching Pedagogy in English Pre-Schools. *British Educational Research Journal*, v. 30, n. 5, p. 713-730, Oct. 2004. Disponível em: www.portalperiodicos.capes.gov.br. Acesso em: 28 nov. 2012.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. Quality teaching in the early years. In: CULLEN, A. A.; FLEER, M (Org.) *Early childhood education, society and culture*. Londres: Sage, 137-160.

TEACHING the teachers. *The Economist*, june 11th, p. 24-26, 2016.

Recebido em: 31/07/2017
Aceito em: 31/07/2017
Publicado em: 31/08/2017