

PEDAGOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA? da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico

PEDAGOGY ON PEDAGOGY COURSES? Absence and impacts on pedagogical work

Liliana Soares Ferreira¹

Resumo: Esse artigo sistematiza pesquisa realizada nos últimos cinco anos, com o objetivo de estudar os movimentos de sentidos, a historicidade e o trabalho de pedagogas(os) (e, portanto, trabalho pedagógico) descritos nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia gaúchos. Com base nesse estudo inicial, objetivou-se entender qual concepção de Pedagogia e de trabalho pedagógico das futuras(os) pedagogas(os) estão na base da elaboração desses projetos pedagógicos e nos discursos de gestores desses cursos. Tratou-se, então, de um estudo, em que as técnicas de produção de dados foram a) análise documental de dezoito projetos pedagógicos disponibilizados nos sites dos cursos de Pedagogia ou enviados, por e-mail, por Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas no Estado do Rio Grande do Sul; b) realização de entrevista, mediante aplicação de questionário, enviado por e-mail, para oito coordenadores desses cursos. A análise dos dados produzidos indicou que são cursos de graduação em Educação e não em Pedagogia, nos quais há, inicialmente, do ponto de vista curricular, ênfase nos fundamentos da educação e, somente no final do curso, acontece inserção profissional no campo de trabalho. Essa pesquisa, portanto, ao procurar produzir novos conhecimentos sobre o campo teórico e prático da Pedagogia, possibilitou que se elaborem bases para uma revisão das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, de modo a se tornarem práxis assentada na cientificidade quanto ao estudo dos fenômenos educacionais.

Palavras-chave: trabalho pedagógico. Pedagogia. Trabalho de pedagogas(os). Curso de Pedagogia.

Abstract: This article systematizes a research carried out in the last five years, with the objective of studying the movement of meanings, historicity and the work of pedagogues (and, therefore, pedagogical work) described in the pedagogical projects of Pedagogy “Gauchos” courses. Based on this initial study, the objective was to understand which conception of Pedagogy and pedagogical work of the future pedagogues are the basis of the elaboration of these pedagogical projects and in the speeches of managers of these courses. It was then a study, in which the techniques of data production were a) documental analysis of eighteen pedagogical projects made available on the websites of Pedagogy courses or sent by e-mail to Institutions of Higher Education (IES), located in the State of Rio Grande do Sul; b) conducting an interview, through a questionnaire, sent by e-mail, to eight coordinators of these courses. The analysis of the data produced indicated that they are undergraduate courses in Education and not in Pedagogy, in which there is, initially, from the curricular point of view, emphasis on the fundamentals of education and, only at the end of the course, professional insertion occurs in the field of work. This research, therefore, when seeking to produce new knowledge on the theoretical and practical field of Pedagogy, made it possible to develop bases for a revision of the pedagogical proposals of the courses of Pedagogy, in order to become praxis based on the scientificity regarding the study of educational phenomena.

Keywords: Pedagogical work. Pedagogy. Pedagogical work (os). Pedagogy course.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM. E-mail: <anailiferreira@yahoo.com.br>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4847-9148>.

INTRODUÇÃO

Quando José Carlos Libâneo (2002) pergunta, em título de livro, “Pedagogia e pedagogos, para quê?” contribuiu, em decorrência, para a reinvenção, junto com outros autores, das perguntas que, sob diferentes matizes, perpassam a história da Pedagogia e do curso de Pedagogia no Brasil: Pedagogia é uma disciplina? Um campo do conhecimento? Uma área de estudos? E trata do que exatamente: da educação? Do conhecimento? Da prática? Da teoria? Da teoria e da prática? Essas questões estão no cerne das compreensões necessárias e que visam à recomposição da Pedagogia. Na década anterior, quando os textos do referido livro de Libâneo foram escritos, já havia um movimento que visava à recomposição do sentido de Pedagogia, apresentando-a como ciência da educação. Obras como “Pedagogia, ciência da educação?”, organizada sob a coordenação de Selma Garrido Pimenta, e “Educação – do senso comum à consciência filosófica”, de Dermeval Saviani (com textos escritos em épocas anteriores, publicados na década de 1980, mas que passa da décima edição na década de 1990), debatiam sobre o tema. Obras de outros autores contribuíram, também, para esse momento histórico relativo ao conceito de Pedagogia: Brzezinski (1992), Mazzotti (1992), entre tantos outros. No final da década, “Por uma teoria da Pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, organizado sob coordenação de Clermont Gauthier, divulgou, como contraponto, uma concepção de Pedagogia alicerçada na relação com os “saberes dos professores”. Esta obra, em concordância com as muitas pedagogias denominando livros publicados por Paulo Freire, contribuiu para um embate sutil entre a Pedagogia como ciência da educação e a Pedagogia ao nível da didática, porque estes autores não se preocuparam como aqueles com um esclarecimento sobre o sentido de Pedagogia, com uma espécie de efetiva teoria da Pedagogia, elaborando-a conceitual e epistemologicamente e, por isso, diferenciando-a das demais ciências. Mais recentemente, Saviani (2008) lançou “A Pedagogia no Brasil – história e teoria”, livro que contém textos relatando a historicidade da “constituição do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil” (p. xii) e, em continuidade, “situa a pedagogia como teoria da educação no âmbito das principais concepções educativas” (p. xiii) e conclui com um glossário pedagógico. Todas essas obras e muitas mais, em conjunto, criam o ambiente no qual se discute os sentidos de Pedagogia.

Acompanhando esses movimentos de questionamento, a partir de 2008, escrevi sobre imprecisões quanto ao conceito de pedagógico, outro elemento diretamente relacionado à Pedagogia e ao curso de Pedagogia. Na época, entendia que um adjetivo tão amplamente aplicado não era conceituado de modo a esclarecer os elementos que lhes eram característicos. Dessa tentativa de esclarecer, derivei para o conceito de trabalho pedagógico², entendido como trabalho dos professores em geral e das(os) pedagogas³(os)

² Parte-se do suposto que o trabalho pedagógico é um trabalho com características pedagógicas e isso o difere dos demais trabalhos. O pedagógico é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde se produz. Nesse sentido, exige do sujeito que se movimenta entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador. Do mesmo modo, pedagógico é a soma de todas as características que, amalgamadas, contribuem para que se produza conhecimento, desde a infraestrutura escolar até o olhar dos professores em relação aos estudantes, das cores que decoram o ambiente ao modo como se organiza esse ambiente, passando por todos os aspectos culturais e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer. Trabalho pedagógico, assim, é, como todo trabalho, um modo de o sujeito estar no social como sujeito, mas, complexo e permeado por contradições, um modo de o sujeito contribuir para a reprodução das características desse social (FERREIRA, 2008).

³ Essa redação objetiva evidenciar que as mulheres são maioria no campo da Pedagogia. Considerando dados acessados pela população em geral e, que, por isso, contribuem para que se elaborem os

em específico, com o qual estou a me haver desde então. Isto porque, no meu entendimento, o trabalho pedagógico é categoria potente e esclarecedora quando se deseja apresentar a Pedagogia como ciência da Educação e o trabalho das pedagogas (os) como práxis pedagógica.

Considerando essa trajetória de debates, esse artigo retoma essas questões a partir de sistematização de pesquisa⁴ realizada nos últimos cinco anos⁵, com o objetivo de estudar os movimentos de sentidos, a historicidade e o trabalho de pedagogas(os) (e, portanto, trabalho pedagógico) descritos nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia gaúchos. Com base nesse estudo inicial, objetivou-se entender qual concepção de Pedagogia e de trabalho pedagógico das futuras(os) pedagogas(os) estão na base da elaboração desses projetos pedagógicos e nos discursos de gestores desses cursos.

Esse percurso de pesquisa e estudo orientou-se por contribuições da História, da Filosofia e da Sociologia da Educação, transitando por tendências, políticas educacionais (entre essas a Resolução CNE/CP 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil) e aportes teóricos selecionados para contribuir na elaboração de respostas à problematização, subsidiando uma metodologia cuja linha de análise perguntou pelos sentidos de Pedagogia. Assim, a perspectiva teórico-metodológica orientadora da pesquisa fundamentou-se em pressupostos dialéticos, exigindo a articulação da metodologia de modo a captar os processos de elaboração dos conceitos de trabalho de pedagogas(os) (como trabalho pedagógico) e da historicidade da Pedagogia e dos cursos de Pedagogia nos diferentes contextos investigados. Foi uma tentativa de se afastar de modelos de análise tradicionais que tratam os fenômenos somente como decorrência das políticas públicas, descrevendo-os com base em determinações que desconsideram a dinamicidade cultural e histórica que os articulam. Por isso, a metodologia, sempre aliada à perspectiva teórica, foi encaminhada, considerando as relações entre o micro e o macro, o local e o global, os diferentes níveis de ação, nos diferentes contextos, tendo como elemento convergente o fenômeno estudado. Isso possibilitou que, embora os cursos de Pedagogia estudados estejam localizados em espaços e em tempos territorialmente distanciados, fossem analisados, mantendo entre si um mesmo núcleo de sentido, compondo um Projeto Pedagógico⁶, cuja elaboração considera, dialeticamente, as políticas públicas educacionais

imaginários acerca da Pedagogia, segundo reportagem da Revista Exame, outubro de 2016, com base em dados oficiais: “As mulheres são maioria entre os alunos das graduações do país. Entre o número de ingressantes, elas correspondem a 53,9% dos calouros. Essa proporção aumenta mais no total de alunos que se formam: são 59,9% de mulheres ante 40,1% de homens. Já entre as licenciaturas, cursos voltados à formação de professores, as mulheres correspondem a 71,6% dos alunos. A remuneração média das mulheres no Brasil hoje chega a 64,39% do que os homens ganham, valor bem abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 73,39%. Segundo o Ministério da Educação, uma das razões que explicam a menor remuneração das mulheres está na escolha dos cursos. Elas são maioria nos cursos de Pedagogia, Enfermagem e Psicologia, que têm uma remuneração menor, mas permitem que os alunos trabalhem durante a graduação. Já os homens preferem as engenharias, que tradicionalmente remuneram mais, mas normalmente exigem dedicação integral durante os estudos”. (<http://exame.abril.com.br/brasil/10-numeros-que-mostram-como-esta-o-ensino-superior-no-brasil/> - acessado em 27/05/2017)

⁴ Projeto financiando pelo Edital 022009 Hum/Soc/Ap-Edital MCT/CNPq 02/2009 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas CNPq.

⁵ Várias(os) acadêmicos(as) bolsistas de Iniciação Científica e voluntárias(os) participaram dessa pesquisa e contribuíram, entre 2010 e 2017, com seu trabalho e conhecimento para as considerações ora apresentadas. A todas (os), nossa gratidão e a expectativa de que tenham sido momentos de profícua produção do conhecimento como pesquisadoras(es)!

⁶ Projeto pedagógico (e não Projeto Político-Pedagógico) porque se entende que o pedagógico é sempre político.

brasileiras e as peculiaridades do entorno social. E esse foi o foco do estudo, o Projeto Pedagógico como o documento que descreve o curso em sua proposta e, ao mesmo tempo, indica essas peculiaridades, e os discursos dos sujeitos que estavam na gestão desse projeto de Curso.

Tratou-se, então, de um estudo, no qual, como técnicas de produção de dados realizou-se a) análise documental de dezoito projetos pedagógicos disponibilizados nos sites dos cursos de Pedagogia ou enviados, por e-mail, por Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. Nessa fase, foram elaborados quadros de análise comparativos, dos quais resultaram análises socializadas em um blog (http://w3.ufsm.br/kairos/?page_id=19), para ser acessado pelas IES interlocutoras da pesquisa; b) realização de entrevista, mediante aplicação de questionário, enviado por e-mail, para as coordenações desses cursos. Esse questionário foi enviado juntamente com um termo de consentimento, esclarecendo quanto à pesquisa e solicitando anuência para a publicação dos dados, desde que mantido sigilo em relação ao nome da IES e das pessoas que responderam ao questionário. Tal técnica foi aplicada devido à distância entre as instituições, o que inviabilizou entrevistas presenciais com os coordenadores. Foram entrevistados oito coordenadores de Curso, sete mulheres e um homem, todos graduados em Pedagogia, sendo cinco doutores e dois mestres em Educação, com experiência de mais de três anos como professores do Ensino Superior, e mais de dois anos como gestores do Curso.

Paralelamente, foi realizada ampla pesquisa bibliográfica em livros, artigos, textos legais, selecionados mediante os descritores, ou seja, mediante as categorias prévias que orientaram a produção e análise de dados, quais sejam: Pedagogia, cursos de Pedagogia, trabalho pedagógico e trabalho de pedagogas(os). Para análise dos dados, aplicou-se análise de conteúdo, em acordo com Bardin (2011). Realizou-se a) leitura e releitura do material com o intuito de conhecer os dados e, posteriormente, elaborar hipóteses de análise, relacionadas às compreensões prévias do fenômeno estudado; b) elaboração de hipóteses que foram confirmadas ou refutadas com base na análise reiterada do material produzido; c) comparação entre as hipóteses elaboradas e índices encontrados no material produzido, que, conforme Bardin (2011, p. 93), é uma referência explícita a alguma das categorias de pesquisa; d) exploração dos dados produzidos, dando-lhes um tratamento com base nos índices que facilitassem a análise categorial; e) a categorização, ou seja, a relação entre as categorias elaboradas previamente e os índices encontrados, ampliando aquelas ou redimensionando-as, reelaborando-as conforme o material produzido: “A análise categorial pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2011, p. 36). Com esse processo, o material produzido foi analisado, estudado e, assim, pode-se inferir sentidos que serão sistematizados a seguir, em duas seções que compõem este artigo: a) descrição de concepções que articulam o estudo e análise do material e as evidências de sentidos em relação a essas categorias; b) relações entre Pedagogia, curso de Pedagogia e trabalho pedagógico: sistematizações até agora possíveis em relação à pesquisa.

PEDAGOGIA E CURSOS DE PEDAGOGIA: elaborações conceituais que orientaram a pesquisa

Considera-se que Pedagogia é a ciência da educação (FERREIRA, 2010; 2017). Importante esclarecer que se trata de uma ciência concriativa, excedendo à

perspectiva positivista de um conhecimento posto e dominante. Portanto, trata-se de uma ciência que permite a percepção compreensiva do mundo, dos sujeitos e do trabalho pedagógico, tendo por objeto a educação e, portanto, a produção do conhecimento na contemporaneidade.

O objeto/problema da pedagogia é a educação como prática social, daí o caráter específico que a diferencia das demais: o de uma ciência da prática – que parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto de referência para a investigação. A educação, matéria de investigação da pedagogia, é um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que a investiga e é por ele constituída. Por isso, não será captada na sua formalidade, mas, sim, na sua dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações, como prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções, usos e finalidades. Será captada por diferentes mediações que revelam diferentes representações construídas sobre si. (PIMENTA et al, 2013, p. 146)

Enfim, é uma ciência pautada pelo diálogo com outras ciências sobre o fenômeno educacional, dada a complexidade deste. Essa interlocução com outras ciências permite instaurar a exigência de a pedagoga(o)-cientista analisar a educação para além da escola, (inter)agindo no social, em meio a paradoxos e certezas cotidianas. Com isso, os discursos de verdade orientadores do trabalho desses profissionais podem se colocar a descoberto para se (auto)questionarem. Em suma, nessa perspectiva de ciência, trata-se de uma Pedagogia que se pergunta, autodescobre, tendo na linguagem indagativa seu ponto inicial. Uma indagação humana, relativa a essa produção humana, a educação, sistematizada pela Pedagogia, cujos cenários têm confluído para compreender e dialogar com tudo que se relaciona aos contextos e ações educacionais.

O objeto de estudo central da Pedagogia é a educação, esse fenômeno humano, portanto, social, político, cultural, epistemológico, antropológico, político, filosófico, psicológico, enfim, um fenômeno que, para ser estudado, exige esforços conjugados de ciências diferentes, associadas à Pedagogia. O fenômeno é do âmbito da Pedagogia, os estudos, os aportes teórico-metodológicos selecionados para estudá-lo podem incluir outras ciências, mas convocadas a partir da perspectiva da Pedagogia. Entende-se que essa a compreensão precisa ser resgatada, se for considerado, segundo Marques, não poder a Pedagogia “[...] se limitar ao entendimento de como se dão as relações educativas de fato e ao estabelecimento de diretrizes gerais para a educação nos horizontes ampliados da emancipação humana e da maioria dos sujeitos (1990, p. 24). A esta ciência, segundo o Autor, cabe

[...] presidir a organização e condução da instituição educativa, no sentido de como se vão dar as relações internas do poder, mediadas pela infraestrutura de recursos e controles e de como se vão relacionar a gestão institucional, a dinâmica das relações interpessoais e a produção circulação dos conhecimentos. (MARQUES, 1990, p. 24)

Sendo uma ciência cujo objeto é a educação, um objeto teoricamente sustentado a partir da sua análise no social, onde, se materializa em meio à luta de classes, às contingências do capital, à busca pela superação dessas contingências. Portanto, não é um objeto superficial. Ao contrário, materializa-se a partir da profundidade social que lhe torna o que é. Uma ciência da educação, a Pedagogia, então, produtora e produzida por uma teoria. E uma teoria não é a soma ou a síntese das práticas. É a prática sustentada teoricamente nos movimentos do social e, como tal, visa à transformação. Transformação quer dizer, nesse contexto, melhores e mais humanas condições de vida. Opõe-se ao conceito de prática como

ação, fazer ou experiência. Vai além. É uma teoria-prática como possibilidade de intervir crítica e criativamente. Essa é a práxis pedagógica, um momento em que o trabalho pedagógico se produz como intencional, sistemático, crítico e criativo.

Ao reiterar essa concepção de ciência, ratifica-se a crença na dialeticidade dos processos de elaboração da Pedagogia, cujas condições, proposições e pressupostos não são somente contemporâneos. A compreensão da Pedagogia atual implica recuperação de um passado que a constituiu tal como se apresenta. Ao recuperá-lo é possível reencontrar-se os aspectos que possibilitam a compreensão da Pedagogia como ciência da educação.

A Pedagogia é uma ciência recente. Sua historicidade coincide com o final do século XIX e início do século passado. Entretanto, já se fala em Pedagogia desde a Antiguidade Clássica, quando surge a palavra Pedagogia, portanto, de origem greco-latina. Nos séculos XVII e XVIII, são publicados vários trabalhos que contribuirão para estabelecer uma tradição pedagógica, ou seja, a base para se pensar uma ciência da educação. Entre esses trabalhos, estão os escritos de Comenius (1592-1670) e Rousseau (1712-1778). Paralelamente, há a ampliação dessa tradição pedagógica, com autores que demarcam aspectos necessários à educação, ainda que este não fosse o tema central de seus estudos: o conceito de “tábula rasa”, associado ao empirismo, apresentado por Locke (1632-1704); o racionalismo cartesiano (Descartes:1596-1650); o “imperativo categórico” formulado por Kant (1740-1746); Pestalozzi (1746-1827) e a afetividade na educação; o idealismo proposto por Hegel (1770-1831); o materialismo dialético proposto por Marx (1818-1883). Essas e muitas outras perspectivas teóricas criaram um ambiente propício para a expansão da ideia de uma ciência da educação. E coube ao alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), “um antiidealista [...] nutrido de espírito kantiano e atento intérprete das dinâmicas espirituais da educação” (CAMBI, 1999, p. 416), diferenciar educação e instrução e apresentar a Pedagogia como ciência,

[...] ainda que como ciência filosófica, e portanto o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia. O outro caráter fundamental dessa concepção educativa está ligado ao profundo humanismo que a inspira. O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do “caráter” no âmbito da educação moral e da educação estética. (CAMBI, 1999, p. 431)

Em sua obra, ainda, Herbart criticou: a) o aspecto convencional da proposta de Locke, “vinculando os processos educativos aos objetivos imediatos de uma sociedade e perpetuando assim, ‘os males presentes’” (CAMBI, 1999, p. 432); b) a equivalência entre professores e estudantes e a educação de estudantes antissociais proposta por Rousseau (CAMBI, 1999, p. 432); c) os idealistas por proporem “[...] a existência de uma liberdade transcendental, com a qual vêm porém negar todo processo educativo verdadeiro, enquanto eliminam seu caráter de ‘tarefa’ e de ‘esforço’” (CAMBI, 1999, p. 432). Então, elegeu Pestalozzi como orientador, pois este apresentara uma concepção “[...] mais realista da infância e desenvolveu uma reflexão orgânica no terreno da dialética, reconduzindo a pedagogia à sua tarefa de ‘técnica’, embora não tenha dado uma forma rigorosa ao seu pensamento” (CAMBI, 1999, p. 432). A Pedagogia proposta por Herbart, em decorrência, é ciência e, por isso, deve ser autônoma, uma “[...] ciência filosófica que tem como objeto e fim o ‘governo das crianças’ e foi sendo elaborada pela colaboração da psicologia e da ética, que resultam como os elementos estruturais e caracterizantes do seu aspecto científico” (CAMBI, 1999, p. 432). Esses constituiriam a base metodológica dessa ciência.

No século XIX, a Pedagogia se expandiu, até então associada à Filosofia. Luzuriaga, narrando esse período, refere-se à pedagogia filosófica e explica:

Esta [A Filosofia] representa, por um lado, a unidade de todos os conhecimentos científicos, os últimos princípios ou pressupostos de todas as ciências, e, por outro, a referência de todo o saber à vida do homem, e suas ideias, sentimentos e volições. A filosofia estuda as ideias essenciais em que se apoia a educação, como as referentes à verdade, à beleza, à liberdade, à vida humana, seus objetivos, planos e aspirações. A pedagogia, enquanto filosofia da educação, torna à filosofia geral essas ideias, que lhe constituem os fundamentos, e procura realiza-las na prática educativa. (LUZURIAGA, 1960, p. 13)

Tomazetti reafirma que “A Filosofia era considerada um saber fundamental na constituição dos estudos pedagógicos e, ao mesmo tempo, da ciência pedagógica, entendendo-se ciência como expressão máxima da Filosofia” (2003, p. 24). Em alguns países, como a França, o termo Pedagogia foi substituído por “ciências da educação” e, nesse contexto, apareceu o termo Filosofia da Educação, “um saber-síntese, um conjunto dos diferentes saberes considerados importantes para a reflexão sobre a educação e para a formação dos professores” (TOMAZETTI, 2003, p. 24). No Brasil, manteve-se o termo Pedagogia, mas houve um “processo de gradativo abandono do discurso filosófico como fundamento principal do saber pedagógico” (TOMAZETTI, 2003, p. 25). A Psicologia, a partir do século XX, passa a ser privilegiada nos currículos:

Psicologia, como uma recém-surgida ciência da educação, assumia o centro da reflexão educacional. A preocupação com a formação técnica do professorado primário tinha nessa ciência o auxílio para uma melhor compreensão do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, possibilitava a articulação de novos e modernos métodos de ensino. (TOMAZETTI, 2003, p. 40)

E essa virada na base epistemológica da Pedagogia gera outra questão: a diminuição paulatina da cientificidade. Ao mesmo tempo, a Pedagogia se torna uma área muito próxima da Psicologia, portanto, sem uma característica que a tornasse única. Uma confusão conceitual que se prolifera e gera outras confusões que atingem o ambiente acadêmico: Pedagogia se confunde com curso de Pedagogia, com Didática, com metodologia.

Diferentemente, acredita-se que apesar de a Pedagogia e de o Curso de Pedagogia confluírem faz-se mister distingui-los, sendo possível, em decorrência, reiterar a concepção de Pedagogia como ciência da educação. A Pedagogia elabora conhecimentos necessários ao trabalho específico das pedagogas(os) na dinâmica e contextos educacionais, resultando na necessidade de um sólido processo educativo para a profissão, ou seja, um sólido curso de Pedagogia, cujos conhecimentos permitam trabalhar no campo⁷ da Pedagogia, o qual implica conhecer e trabalhar com:

⁷ Considera-se a Pedagogia como um campo, no sentido atribuído por Bourdieu “[...]Chamo de campo um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto. [...] Num campo, e esta é a lei geral dos campos, os detentores da posição dominante, os que têm maior capital específico, se opõem por uma série de meios aos entrantes (emprego de propósito esta metáfora emprestada da economia), recém-chegados, chegados-tarde, arrivistas que chegaram sem possuir muito capital específico. Os antigos possuem **estratégias de conservação** que têm por objetivo obter lucro do capital progressivamente acumulado. Os recém-chegados possuem **estratégias de subversão** orientadas para uma acumulação de capital específica que supõe uma inversão mais ou menos radical do quadro de valores, uma redefinição mais ou menos revolucionária dos princípios da produção e da apreciação dos produtos e, ao mesmo tempo, uma desvalorização do capital detido pelos dominantes” (BOURDIEU, 1974, Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/babel/textos/bourdieu-alta-costura.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017)

[...] conhecimentos na área da Sociologia, da Filosofia (plena e da educação), da História (geral e da educação), da Psicologia (humana e da aprendizagem), da Administração, além de conhecimentos específicos da área pedagógica como didática (entendendo-se por métodos e processos para facilitação da aprendizagem), elaboração de currículos e interdisciplinaridade, planejamento de aula, tipos e modos de avaliação, dinâmica de grupo, ética profissional, entre outras. É uma formação que exige tempo, seriedade, competência e muito estudo. Talvez seja um dos profissionais que deva passar por uma das formações mais rigorosa e, não ao contrário, acabar com ele. No entanto, se quisermos pensar em planejadores competentes para a educação e pensar na possibilidade da dinâmica educacional dar certo, precisamos pensar nisso (BELLO, 2008, p. 2).

Pimenta (1996) aborda esse tema, em sua perspectiva de estabelecer uma “especificidade epistemológica”, de modo a não se conformar com a ideia de a Pedagogia ser uma disciplina ou um apêndice de outras ciências que também estudam a educação. A autora defende:

[A Pedagogia] não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos [...] O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais [ciências da educação], que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. (PIMENTA, 2002, p. 35)

Conforme Pimenta ainda, a Pedagogia, “ciência da prática”, difere das demais ciências da educação, por não ser um discurso sobre educação, mas “parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação” (1996, p. 47).

Retomando a historicidade da área da Pedagogia, a questão se complexifica quando, em 1939, no Brasil, é criado o Curso de graduação em Pedagogia, para dar continuidade à educação de professores iniciada no Curso Normal. Desde lá, o Curso

[...] passou por diversas e distintas transformações no decorrer dos anos: quanto à sua existência, à desestruturação, à formação de professores, ao seu currículo, à divisão ou não entre bacharelado e licenciatura, às funções do pedagogo. Além disso, desde sua criação, o curso tem sido questionado em muitos aspectos, dentre eles, se denotava ou não um conteúdo próprio (FIORIN; FERREIRA, 2013, p. 61).

Até 1941 o Curso seguiu o modelo “3+1” (três anos de bacharelado e um de didática), sempre focado no trabalho deste profissional e seu foco como técnico ou como professor. Em 1962, o Parecer do Conselho Federal de Educação 251/1962 estabeleceu limites para o Curso de Pedagogia, estabelecendo a duração e a composição curricular, além da terminalidade: “[...] o curso de pedagogia destinava-se à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente [...]” (SILVA, 2006, p. 16). Já em 1969, por meio do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 02/1969, novo movimento na historicidade do Curso de Pedagogia, que passou a se destinar também à formação de especialistas em educação, os orientadores, administradores, supervisores e inspetores em educação (SILVA, 2006, p. 26), o que acabou por enfraquecer e fragmentar ainda mais o Curso. Na década de 1980 o Curso de Pedagogia voltou a ser questionado, mas é de 1998 a determinação que

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

A LDB 9394/96, no artigo 64, determinou que os especialistas em educação seriam egressos de cursos de pós-graduação, lato sensu. E os professores da infância passariam a necessariamente ser as(os) egressas(os) de cursos de licenciatura. Em 2006, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabeleceu-se a estrutura de Curso que se conhece atualmente:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 02).

Em decorrência, o Curso de Pedagogia tornou-se o *locus* de constituição de professores para a infância, para o Curso Normal, para trabalhar na Educação Profissional e para outras atividades pedagógicas. A diversidade de atividades previstas para o egresso do Curso imprecisou seu trabalho, na medida em que, paradoxalmente, ampliou e restringiu suas possibilidades no mundo trabalho. Claramente, a/o egressa/o pode ser professora ou professor da infância. As demais atividades são amplas e a habilitação ou uma finalidade para o trabalho das pedagogas/os seria atribuída pelos estudos em Pós-graduação. Nessa posição paradoxal é que se insere a problematização que orientou o estudo: qual(is) o(s) sentido(s) de Pedagogia que orienta(m) os projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia no Rio Grande do Sul, evidenciaram-se nos discursos dos gestores entrevistados e, em decorrência, o trabalho das pedagogas(os) egresso do Curso?

Na seção seguinte, abordar-se-á a categoria trabalho de pedagogas(os), entendido como trabalho pedagógico em sua relação com o sentido de Pedagogia no Curso de Pedagogia em instituições de Ensino Superior gaúchas.

IMPACTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO E NO TRABALHO DE PEDAGOGAS(OS): aproximações e, por que não, diferenciações.

A análise documental dos projetos pedagógicos e dos discursos dos coordenadores de curso entrevistados evidenciaram sentidos que atribuem aos impactos do Curso de Pedagogia no trabalho de pedagogas(os) e sobre trabalho pedagógico. Antes de explicitá-los, cabe descrever que “trabalho pedagógico” é uma categoria mais ampla que “trabalho de pedagogas(os)”, pois aquela descreve todo trabalho cujo objetivo é a produção do conhecimento, nos contextos articulados para tal; enquanto esta se refere ao trabalho realizado pelas pedagogas(os) em cumprimento às características da Pedagogia. Obviamente, não se excluem, apenas se diferenciam.

Por pedagógico, defende-se ser o modo como o “grupo que compõe a escola se organiza regularmente, como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola” (FERREIRA, 2008, p. 187). Sendo a(o) pedagoga(o) um dos sujeitos da educação, seu trabalho é marcado pela organização escolar, pelas crenças, pelos modos de agir, evidenciando as características da ciência, a Pedagogia, à qual se filia. Não é um trabalho simples, de modo algum. Reconstitui-se e reconstitui o sujeito a cada instante, posto que exige uma contínua

ação de reconhecer-se no trabalho, como produtor e como alguém em contínuo processo educativo. Pedagógico porque trata direta ou relacionalmente da produção do conhecimento, sendo que todos os sujeitos conhecem, e, portanto, estão em profunda relação cujo objetivo é conhecer. Todavia, além de o pedagógico ser intimamente ligado à Pedagogia, não pode ser visto somente com base nessa relação. Indica mais. Indica que há um fenômeno a ser analisado com base na Pedagogia: o pedagógico, em decorrência, o trabalho pedagógico é um fenômeno somente explicável e analisável com base na Pedagogia, entendida como ciência da educação, ou seja, uma teoria densa elaborada sobre a educação, e esta representa o social ampliado, as lutas de classe, os imperativos do capital.

Nessa perspectiva de inferir sentidos quanto ao trabalho das pedagogas(os), não foram encontrados esclarecimentos quanto a como e a quais dimensões de pedagógico são abordados nos cursos. Há uma imprecisão sobre a categoria pedagógico. Apesar disso, pedagógico qualifica vários substantivos: espaço pedagógico, projeto pedagógico, conhecimento pedagógico, prática pedagógica, atitude pedagógica etc. Essa imprecisão diz respeito a não se encontrar uma explicação do sentido de pedagógico e, via de regra, pedagógico é tudo que tem por base a Pedagogia. Portanto, há uma falta de integridade na proposta do curso: trata-se de um curso de Pedagogia que, se pode inferir, trabalha com o pedagógico. De qual pedagógico se fala? Ferreira (2008, p. 178) afirma que “Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento”. Decorrente da Pedagogia, dos conhecimentos produzidos pela ciência da educação, “[...] o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar” (FERREIRA, 2008, p. 177). Não se sabe se os cursos de Pedagogia gaúchos compreendem assim também a categoria pedagógico, já que não se encontrou uma explicitação conceitual dessa categoria nem nos projetos e nem nos discursos dos coordenadores.

Além da categoria pedagógico, a análise dos discursos e dos Projetos Pedagógicos evidenciou categorias, que foram reiteradamente repetidas. Cabe analisá-las, pois, em coletivo, revelam os sentidos que organizam o trabalho pedagógico nos cursos de Pedagogia gaúchos (e, a partir deles, nas escolas), considerado o conjunto de interlocutores. Essas categorias são apresentadas a seguir.

Nos discursos dos coordenadores e nos projetos pedagógicos, ao se referirem ao objetivo do Curso de Pedagogia, aparece a categoria competências. Entretanto, não foram encontradas nos discursos concepções dessa categoria explicitadas:

[...] as disciplinas que ficam mais encarregadas na viabilização interdisciplinar são as de cunho prático, pois é na atuação concreta da área do Curso que o aluno deverá demonstrar habilidades e competências para utilizar as teorias enfatizadas durante o Curso” (COORDENADOR E).

Zarifian (2002, p. 03) refere-se a competências como sendo uma reflexão “[...] sobre o trabalho, assumir responsabilidades e, sobretudo, aprender”. Porém, outros autores apresentam distintas concepções acerca das competências. Ferretti (2002, p. 113) reitera que “O enfoque nas competências tende a valorizar a importância da definição precisa dos saberes a serem ensinados tendo em vista sua aplicabilidade e sua aferição por meio de práticas a serem demonstradas”. Complementa, afirmando que, nos países considerados capitalistas e desenvolvidos, as competências visam a ações provisórias, reconhecíveis, mensuráveis e certificáveis. Na educação e nas empresas francesas, essas ações são expressas por “ser capaz de” (FERRETTI, 2002, p. 113).

A relevância atribuída à categoria competências fez questionar sua aplicação na educação das pedagogas(os), visto que não se acredita ser possível determinar com precisão a capacidade ou não de uma acadêmica/acadêmico frente ao que é trabalhado ou ao conhecimento. As acadêmicas/os revelam características distintas, historicidades de leituras e estudos, tempos diferenciados para estabelecer relações entre os temas debatidos em aula, dentro outros fatores que impossibilitam medir ou determinar o quão competentes são ou não.

Outra categoria reiteradamente repetida nos discursos foi escola. Mais especificamente, os coordenadores e os projetos pedagógicos referem-se a “espaços escolares” e “espaços não-escolares”, esclarecendo que se tratam do espaço de trabalho das futuras(os) pedagogas(os). A leitura do material de análise produzido indicou que é uma referência vaga, sem sentido aprofundado, parecendo apenas conformar-se ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, Resolução CNE/CP 01/2006, na medida em que não há um detalhamento conceitual desses espaços não-escolares e quais contribuições dos cursos para esse trabalho. Quanto à escola, observou-se que, majoritariamente, os cursos de Pedagogia centram-se em produzir condições de as pedagogas(os) trabalharem como professores da infância (também em acordo com a Resolução acima referida) nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para esse afã, cabe mencionar que os cursos de Pedagogia apresentam a mesma configuração do modelo inicial no Brasil, denominado 3 + 1 (já referido e explicitado a seguir): nos dois anos iniciais, há uma concentração de componentes curriculares que tratam dos fundamentos e das políticas educacionais; no terceiro ano, as didáticas e metodologias (e cabe destacar que são diferenciadas, sobrepondo o fato de que a metodologia é uma parte da Didática); finalmente, no quarto ano, as práticas, além do estágio supervisionado. Esse modelo, encontrado em todos os cursos, indica, no mínimo, a compreensão de que a teoria é anterior à prática, quando se entende que as pedagogas(os), ao trabalharem, também produzem teorias decorrentes de suas práticas, e suas práticas são suas teorias em forma de trabalho pedagógico.

Parece consenso que os currículos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (PEREIRA, 1999, p. 112).

Assim, essa dicotomia histórica entre teoria e prática está na base de se propor que se pense em trabalho pedagógico como categoria articuladora do Curso de Pedagogia. Se pensadas dialeticamente, teoria e prática constituem aspectos da experiência humana. São diferenciados, mas não se separam: “Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2008, p. 126). Essa interdependência, que está na base da ação humana, e visa a transformar o entorno, é a práxis. E a práxis assim descrita é o trabalho pedagógico.

Quando surgiu no Brasil, o curso de Pedagogia era organizado no chamado “modelo 3 mais um”, pelo qual, nos três primeiros anos, conforme o Decreto-lei 1.190/1939 (BRASIL, 1939), os acadêmicos, futuros bacharéis da Pedagogia que trabalhariam como técnicos em educação, estudavam: a) Primeiro ano: Complementos de Matemática, História da Filosofia,

Sociologia, Fundamentos biológicos da educação, Psicologia educacional; b) Segundo ano: Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação; Psicologia educacional, Administração escolar; c) Terceiro ano: História da Educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação Comparada, Filosofia da educação. Após esse período, para obter o grau de licenciado (assim como para todas as licenciaturas), havia mais um ano, no qual os acadêmicos cursavam: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação, Fundamentos sociológicos da educação. Portanto, a dicotomia entre teoria e prática tem uma matriz histórica no Curso e, conforme se observou nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia gaúchos, não foi superada. Continua-se, de modo geral, reproduzindo-se esse modelo em que primeiro se estudam os fundamentos e somente após se realizam inserções no campo escolar (SAVIANI, 2008, pp. 39-40).

Contrariamente a essa tradição, propõe-se caminhar para a proposição de uma práxis, uma teoria articulada à prática, dando maior mobilidade à(ao) pedagoga(o) para produzir conhecimento para e no trabalho que realizará. Para tanto, faz-se necessário superar as concepções de teoria e prática, como categorias isoladas. Estas aparecem em destaque nos dados produzidos e observou-se uma preocupação acentuada com uma associação entre elas, e a denúncia de a prática estar isolada nos processos didático/metodológicos. Pimenta e Lima (2004, p. 17) afirmam que “Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria”. Dessa forma, é possível compreender que a teoria e a prática há tempos são discutidas e problematizadas. Porém, ainda é preciso aprofundar esses conceitos e a relevância deles serem trabalhados em conjunto. É, nessa perspectiva, então, que se põe em relevo a concepção de trabalho pedagógico como práxis.

O que significa “práxis pedagógica”? Uma possível resposta está relacionada a um contexto. Fora da escola, é todo agir pedagógico, que pode acontecer em todos os espaços sociais ampliados. Dentro da escola, toda práxis é (ou deveria ser) pedagógica, posto que a escola se constitui com e a partir do pedagógico. O pedagógico evidencia como “o grupo que compõe a escola se organiza regularmente e como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, dialeticamente, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola” (FERREIRA, 2008, p.183). Ao mesmo tempo, a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Pode se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social, porque “[...] socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos” (FERREIRA, 2008, p.184). Portanto, na escola, as práxis são (ou deveriam ser) sempre pedagógicas. (RIBAS; FERREIRA, 2014, p. 12)

Paralelamente, os discursos e os projetos pedagógicos indicaram, conforme as políticas educacionais para a Pedagogia no Brasil, o direcionamento do trabalho das pedagogas(os) para o trabalho como professoras(es). Trabalhar como professoras(es) e trabalhar como pedagogas(os) têm sentidos idênticos? Essa pergunta não encontrou respostas negativas na maioria dos cursos de Pedagogia no Rio Grande do Sul. Como já mencionado, uma possibilidade de análise é considerar o fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil indicarem que a docência seja a base do Curso. Porém, ao aprofundar-se a leitura das referidas DCNs, é perceptível que a “docência” é apresentada como algo mais amplo que o trabalho em aula:

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

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

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 02).

Nesse sentido, a argumentação, ainda que assentada em bases teóricas diferenciadas, se aproxima da noção de trabalho pedagógico ora defendida. Porém, reitera-se que o trabalho dos professores, sejam os licenciados em Pedagogia ou em outras áreas, é trabalho pedagógico elaborado de modo intencional sob a forma de um projeto pedagógico individual, consubstanciado no coletivo, que denota uma proposição teórico-prática sustentada e articulada ao projeto da escola. Como tal, exige amplo conhecimento da Pedagogia e uma atitude que reconhece na Pedagogia a potência científica que articula esse trabalho.

Em etapa seguinte das análises, problematizaram-se as características didático/metodológicas dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia gaúchos. Observou-se que prática pedagógica, parcerias, interdisciplinaridade, competências/habilidades, recursos (como acervo bibliográfico), além de oficinas, seminários destacaram-se como categorias. Tais categorias são citadas, mas não há uma coesão argumentativa que indique um aporte teórico-metodológico que as organize e sedimente. Há, ao contrário, uma preocupação em evidenciar uma efetiva “preparação para o trabalho no futuro”. Ou seja, os projetos pedagógicos lançam ao futuro o resultado do discurso que apresentam como organizador do Curso, e, assim, esse discurso apresenta-se assentado em elementos a serem observados durante o tempo de estudo para constituir-se profissional. Nesse entendimento, colocou-se em relevo o fato de pesquisas, seminários, estágios e componentes curriculares apresentarem-se inseridos no núcleo de estudos básicos e integradores, e, como tal, sendo responsáveis por garantir que as futuras(os) pedagogas(os) sejam capazes de leitura crítica da realidade, e, em decorrência, produzirem um trabalho pedagógico também crítico.

Na sequência, retornou-se aos discursos dos coordenadores, quanto à flexibilidade e à interdisciplinaridade presentes nos currículos, a fim de entender como articulavam conhecimento e trabalho pedagógico. Primeiramente, foi possível observar que todos declararam que os currículos dos cursos coordenados denotam as características de flexibilidade e interdisciplinaridade. Entre as instituições, cujos projetos pedagógicos foram analisados, duas indicaram inclusive a realização de avaliações interdisciplinares e a preocupação em coadunar o currículo aos movimentos do mundo do trabalho. Todavia, não foram encontradas evidências de como estas se articulam nas atividades curriculares, pois não são relacionadas com os componentes curriculares oferecidos, além de, ao serem mencionadas, referenciarem-se à prática. É o que exemplifica o excerto de um discurso de um dos coordenadores, ao destacar as habilidades e competências, conforme já se abordou: “[...] as disciplinas que ficam mais encarregadas na viabilização interdisciplinar são as de cunho prático, pois é na atuação concreta na área do curso que o aluno deverá demonstrar habilidades e competências para utilizar as teorias enfatizadas durante o curso” (COORDENADOR DE CURSO R).

Em suma, os sentidos estabelecidos a partir dos Projetos Pedagógicos e dos discursos dos coordenadores de Cursos de Pedagogia no Rio Grande do Sul permitiram as seguintes elaborações:

- a) Tratam-se de cursos de Educação, e não de cursos de Pedagogia, na medida em que as propostas pedagógicas, as matrizes curriculares, os aspectos metodológicos descritos objetivam descrever a educação como processo amplo e como processo escolar, influenciada por políticas públicas educacionais e organizada com o objetivo de produzir trabalhadores que, minimamente, leiam, escrevam e calculem. Um curso de Pedagogia iria além. Propria modos de compreensão da educação, modos de proposição educacional e de crítica e avaliação, que Marques denomina as dimensões da Pedagogia:

a) o plano da racionalidade cognitivo-instrumental que permite uma intervenção praxeológica nos fenômenos da educação; b) o plano hermenêutico da interpretação dos sentidos de um determinado contexto sociocultural; c) o plano crítico do sentido radical da emancipação humana, como horizonte de possibilidades abertas à transcendência exigida pela historicidade da liberdade. (MARQUES, 1996, p. 57)

A educação, portanto, seria a base temática, mas iria além. Um exemplo bem objetivo de que os cursos privilegiam a educação e não a Pedagogia é o fato de não serem encontrados, com raras exceções, componentes curriculares sobre Pedagogia. São cursos que têm como centralidade o objeto de estudo e não a ciência. Centram-se na educação, aparentemente porque se aproxima da prática e condicionam a teoria ao lugar de fundamentos;

- b) Em dois projetos pedagógicos encontrou-se o componente curricular “Introdução à Pedagogia” e, em todos, os componentes dos fundamentos, que são fundamentos da educação, não apresentam nas suas ementas, referências à Pedagogia. Tratam-se de História, Filosofia, Sociologia da Educação, e não da Pedagogia. Da mesma maneira, não se encontrou, em nenhuma ementa, referência à Pedagogia como teoria consistente e sistemática capaz de sustentar a análise da prática;
- c) Dos dezoito cursos, cujos projetos pedagógicos foram analisados, apenas um citava uma concepção de Pedagogia como articuladora da proposta de Curso. Essa concepção descrevia que Pedagogia é ciência da educação, e, com base nessa crença, articulava uma matriz curricular na qual as acadêmicas e acadêmicos conheceriam políticas, métodos, teorias e práticas pedagógicas na educação escolar e não-escolar;
- d) As propostas curriculares dos cursos analisados continuam a atender ao modelo 3 + 1, implementado no começo da historicidade do Curso de Pedagogia no Brasil. Este modelo estabelecia a necessidade de primeiro conhecer os fundamentos da Educação para, somente após, conhecer aspectos da Didática e as metodologias necessárias ao trabalho como professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orientada por perguntar pelo sentido ou sentidos de Pedagogia que evidenciam os cursos de Pedagogia no Rio Grande do Sul, a pesquisa produziu amplo material de análise, com base nos projetos pedagógicos e nos discursos dos coordenadores dos cursos. Importante ressaltar que, a todo o momento, buscou-se a categoria Pedagogia nos projetos

pedagógicos e nos discursos dos Coordenadores de Curso entrevistados. Porém, foi possível perceber que esta categoria praticamente não aparece nas respostas. A Pedagogia é percebida e descrita com o sentido de Curso de Pedagogia, como se fossem sinônimos, sem uma reflexão maior. Pode-se justificar essa ausência de sentidos relativos à ciência da educação (ou outro correlato) devido à própria história do Curso, uma história de imprecisões, em que fica evidente a dificuldade em se definir o lugar social do Curso e das pedagogas(os). Portanto, repensar e elaborar novos rumos para a Pedagogia, centrada em sua cientificidade, torna-se cada vez mais importante para ofertar um curso de Pedagogia.

Tendo por base o discurso dos coordenadores desses cursos foi possível evidenciar o que esses documentos apresentam sobre o trabalho das pedagogas(os). Destacaram-se, assim, alguns discursos que levaram à compreensão de que o trabalho das pedagogas(os) ainda não corresponde totalmente à proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) em muitos cursos do Estado. Foram encontradas as seguintes evidências organizativas da proposta pedagógica do curso de Pedagogia: uma descrição geral do trabalho das pedagogas(os); o trabalho das pedagogas(os) voltado à docência; o trabalho das pedagogas(os) englobando a docência e a gestão; e, por fim, o trabalho das pedagogas(os) a partir de uma visão ampliada de docência, considerando outros espaços de trabalho para esta(e) profissional, aproximando-se da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006).

Por fim, foi possível perceber que a discussão e a análise do trabalho das pedagogas(os) precisam continuar, seja pelas(os) profissionais que já concluíram o curso, seja pelas acadêmicas(os) desses cursos ou por seus coordenadores. Se ainda existem imprecisões e dúvidas sobre esse trabalho, é necessário problematizá-lo, a fim de superar incoerências e valorizar as áreas em que esta(e) profissional pode trabalhar, enfatizando a Pedagogia como elemento central do trabalho a ser desenvolvido.

É importante destacar, finalmente, que essa pesquisa buscou contribuir no campo da Pedagogia para aprofundar o conhecimento das bases teóricas e culturais que alicerçam o trabalho pedagógico e a crença na Pedagogia como ciência da educação, encaminhando propostas de discussão sobre o conhecimento, propostas e políticas que organizam os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, bem como pretendeu viabilizar a compreensão das múltiplas imprecisões reveladas pelos pedagogos quanto a seu trabalho. Para isso, partiu-se de uma proposição da Pedagogia como ciência da educação, não somente como discurso organizador, mas como elemento articulador dos cursos de licenciaturas em Pedagogia. Essa pesquisa, portanto, ao procurar produzir novos conhecimentos sobre o campo teórico e prático da Pedagogia, possibilitou que se elaborem bases para uma revisão das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, de modo a se tornarem práxis assentada na cientificidade quanto ao estudo dos fenômenos educacionais. Essa práxis, intuíse, exige primeiro descrever a concepção de Pedagogia que articula os cursos e o trabalho pedagógico realizado por pedagogas(os).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. "O fim da Pedagogia". *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Alta costura e alta cultura*. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/arquivos/8547/89602/bourdieu-alta-costura.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. *Resolução nº 1*, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.

Brasília/DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017

BRASIL. Parecer n. 251/ 1962. Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BREZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 4. Ed. Campinas: Papirus, 2002.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FERRETTI, Celso João. Empresários, Trabalhadores e Educadores - Diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

FERREIRA, Liliana Soares. “Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, jul/dez 2008, pp. 176-189.

FERREIRA, Liliana Soares. “Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 91, n. 227, jan-abr 2010. pp. 233-251.

FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares. O curso de pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos pedagogos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.44-65, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3293/2994>>. Acesso em 10 jul. 2016.

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

LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

MARQUES, Mario Osorio. “Projeto pedagógico: a marca da escola”. *Contexto & Educação*, v.1, n.1, abr/jun, 1990, p. 16-28.

MARQUES, Mario Osorio. *Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1996

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Pedagogia: elementos para sua determinação e outros escritos*. Cuiabá: UFMT, 1992.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n. 68. Campinas: Cedes, v. XX, f. VII, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia – ciência da educação?* SP: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos – caminhos e perspectivas*. SP: Cortez, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Carlos; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. “A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais”. *Revista Brasileira de Educação*. V. 18, n. 52, jan-mar. 2013, pp. 143-241.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. *Filosofia da educação* – Um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003.

RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Líliliana Soares. “Trabalho dos professores como práxis pedagógica”. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan/mar de 2014.

SAVIANI, Dermeival. *A Pedagogia no Brasil – História e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli. da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ZARIFIAN, Philippe. O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo especializado. *Tempo Social - Revista Sociológica da USP*. São Paulo, p. 1-18, out. 2002.

Recebido em: 31/07/2017

Aceito em: 02/08/2017

Publicado em: 31/08/2017