



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Doutorado em Educação

Edith Maria Marques Magalhães

**APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM
ESTUDO COMPARATIVO DAS ARGUMENTAÇÕES DE ALUNOS DAS
MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

**Rio de Janeiro
2016**

Edith Maria Marques Magalhães

**APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM
ESTUDO COMPARATIVO DAS ARGUMENTAÇÕES DE ALUNOS DAS
MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

**Tese apresentada à coordenação do Programa
de Pós-Graduação em Educação como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de
Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira

Rio de Janeiro

2016

CIP - Catalogação na Publicação

MM188a Magalhães, Edith Maria Marques
a Aproximações e Afastamentos na Formação do
Pedagogo: um estudo comparativo das argumentações
de alunos das modalidades de ensino presencial e
a distância / Edith Maria Marques Magalhães. --
Rio de Janeiro, 2016.
206 f.

Orientador: Renato José de Oliveira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2016.

1. Argumentos e Dissociações . 2. Estudo
Comparado . 3. Teoria da Argumentação . I.
Oliveira, Renato José de , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS ARGUMENTAÇÕES DE ALUNOS DAS MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA"

Doutorando(a): **Edith Maria Marques Magalhães**

Orientador(a) pelo(a): **Prof.Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 20 de maio de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)


Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral (UFRJ)


Profa. Dra. Ana Ivenicki (UFRJ)


Prof. Dr. Marcio Silveira Lemgruber (UNESA)


Profa. Dra. Helenice Maia Gonçalves (UNESA)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais *Wandyr e Alzira (in memoriam)*

... vocês, durante toda a vida, fizeram de tudo para que não faltasse nada para suas filhas.

... sempre diziam que a única herança que nos deixaria seriam os estudos.

... tivemos a oportunidade de estudar na melhor escola de nossa cidade, pelo esforço e sacrifício de vocês.

... mas tenham a certeza de que a maior herança foi a formação que recebemos.

...algumas conquistas foram partilhadas por vocês.

... infelizmente, hoje vocês não estão presentes fisicamente, mas estou segura de que estão

orgulhosos e vibrando por mais essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela condução e orientação das sinuosidades da minha vida, onde reconheço suas “pegadas nas areias”.

Aos meus filhos, *Ygor e Yuri*, pelas inúmeras horas de afastamentos durante essa trajetória, pelas faltas de quitutes nos finais de semana e, principalmente, das nossas conversas prolongadas. Amo vocês!!!

À minha sobrinha *Liana*, a minha irmã (Mana), meu cunhado (*in memoriam*) e parentes, que tanto reclamaram pela minha ausência “física” nos momentos e encontros familiares que sempre foram constantes e alegres em nossas vidas.

Ao meu *laptop* pelos incansáveis momentos debruçada até altas horas, finais de semana e por substituir carinhosamente o meu travesseiro.

À amiga *Simony Ricci*, que acompanhou minhas alegrias e tristezas, que me conhece pelo simples olhar e sempre esteve ao meu lado.

Ao amigo *Denilson Costa*, meu companheiro de jornada e irmão de coração, seu carinho faz a diferença.

Ao amigo *Lindinei Rocha*, pelas palavras de incentivo e apoio incondicional.

Ao *Paulo Vinícius*, que em pouco tempo de convívio, sempre se preocupou e acreditou no “meu potencial” (você que diz...).

Ao *Leandro Duclos*, que trilhou os mesmos anseios e sempre vibra com minhas conquistas.

À *Solange Rosas de Araújo*, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela dedicação, competência e destreza. *Sol*, seu sorriso e amabilidade sempre fizeram diferença!!!

Aos demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo atendimento e carinho.

À Coordenadora Prof.^a Dra. *Patrícia Corsino* e Vice-Coordenadora Prof.^a Dra. *Libânia Nacif Xavier*, pela condução do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ao Reitor Prof. *André Nascimento Monteiro*, Vice-Reitor Prof. *Marcelo Gomes Rosas*, Pró-Reitora Acadêmica e Coordenadora de Ensino Profa. *Claudia Valéria Costa dos Santos Leite* da Universidade Iguazu, por acreditarem no meu trabalho e apoio incondicional.

À Assessoria de Conselhos da Presidência da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ e Diretoria da Secretaria da Coordenação do Curso de Pedagogia EAD/UERJ pelo atendimento exímio e liberação do campo de pesquisa.

À Coordenadora do Curso de Pedagogia do CECIERJ (Polo Nova Iguaçu) Profa. *Ana Paula Soares Fagundes* pela recepção, dedicação e apoio para concluir minha pesquisa.

À Profa. *Gisele Menezes*, que durante a licença à maternidade da *Ana Paula*, atendeu-me com o mesmo carinho.

Aos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Iguaçu que em nenhum momento deixaram de acreditar e colaborar com a nossa pesquisa. O brilhantismo deste curso é porque vocês fizeram, fazem e farão sempre a diferença!!!

Aos alunos do Curso de Pedagogia do CECIERJ (Polo Nova Iguaçu) que amavelmente me receberam e de prontidão participaram da nossa pesquisa.

À querida Charbele pelo apoio tecnológico durante a trajetória acadêmica e profissional.

As secretárias *Rosilene, Silvana e Luane*, da Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Iguaçu, que durante essa trajetória sobreviveram ao meu nervosismo e minha agitação.

Aos professores e tutores, do CECIERJ (Polo Nova Iguaçu) que contribuíram com relatos de suas vivências na Educação a Distância.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Iguaçu, que atenderam nosso pedido e contribuíram com relatos do fazer docente.

Aos colegas do doutorado, por todos os momentos de estudos que juntos vivenciamos e partilhamos.

Aos professores do doutorado, em especial a Profa. Dra. *Maria Margarida Pereira de Lima Gomes* e Profa. Dra. *Rosanne Evangelista Dias* pela competência e firmeza nos saberes que contribuíram e aprimoraram meus conhecimentos.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde vivenciamos momentos de estudos e debates embalados pela Teoria da Argumentação.

Ao Prof. Dr. *Márcio Silveira Lemgruber*, pelo carinho e contribuição num dos meus maiores momentos da minha trajetória acadêmica.

À Profa. Dra. *Alda Judith Alves-Mazzotti*, com quem vivenciei os primeiros passos enquanto pesquisadora e me proporcionou momentos integradores. Minha admiração!!!

À Profa. Dra. *Daniela Patti do Amaral*, pelas sugestões e observações que muito contribuiu para o desenvolvimento de nossos estudos. Muito obrigada!!!

À Profa. Dra. *Ana Ivenicki*, pela destreza e contribuições durante todos os momentos avaliativos na minha trajetória do mestrado e doutorado. Muito obrigada!!!

À Profa. Dra. *Helenice Maia Gonçalves*, por ter me guiado durante a minha primeira trajetória. Hoje existe um laço mais forte que nos une, a amizade. Amigas para sempre!!!

Ao Prof. Dr. *Tarso Bonilha Mazzotti*, com quem iniciei as primeiras leituras sobre a Teoria da Argumentação. Assim, ressalto “[...] não há essência das coisas, mas algo que estabelecemos em nossas conversações, um conhecimento que expressa uma gradação de qualidades admitidas por aqueles que consideramos especialistas [...]”. Meu respeito!!!

Ao Prof. Dr. *Renato José de Oliveira*, primeiramente pelo aceite e apoio enquanto orientador, você não imagina como foi importante para mim. Por meio dessa trajetória desenvolvemos leituras, abordagens, discussões, técnicas e argumentos que abrilhantaram e ampliaram meus conhecimentos. Com a sua paciência, tolerância, profissionalismo, confiança, ética e imensa sabedoria retirou o máximo de minhas potencialidades, estimulando-me a querer saber cada vez mais. Foi uma honra ser sua orientanda durante esses anos, por me guiar e integrar ao Tratado da Teoria da Argumentação. Meu respeito e admiração!!!

Então, como forma de gratidão a cada um de vocês, ressalto o orador Prof. Dr. *Antonio Nóvoa*, proferindo seu discurso no auditório do III Encontro PIBID UNESPAR 2014-Conferência Formar Professores Para o Futuro, ao dialogar sobre as três formas de *gratidão*:

Há uns dias atrás estava eu pensando o que dizer para os meus companheiros de trabalho tudo o que me têm dado, e tem sido muito. E lembrei-me do Tratado sobre Gratidão de São Tomás de Aquino. Esse Tratado tem três níveis de gratidão: um nível superficial, um nível intermédio e um nível mais profundo.

O nível superficial é o nível do reconhecimento, do reconhecimento intelectual, do nível cerebral, do nível cognitivo do reconhecimento. O segundo nível é o nível do agradecimento, do dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós. E o terceiro nível mais profundo do agradecimento é o nível do vínculo, é o nível do sentirmos vinculados e comprometidos com essas pessoas.

E de repente descobri uma coisa na qual eu nunca tinha pensado, que em inglês ou em alemão se agradece no nível mais superficial da gratidão. Quando se diz “thank you” ou quando se diz “zu danken” estamos a agradecer no plano intelectual. Que na maior parte das outras línguas europeias, quando se agradece, isso se faz no nível intermediário da gratidão. Quando se diz “merci” em francês, quer dizer dar uma mercê, dar uma graça. Eu dou-lhe uma mercê, estou-lhe grato, dou-lhe uma mercê por aquilo que me trouxe, por aquilo que me deu. Ou “gracias” em espanhol, ou “grazie” em italiano. Dou-lhe uma graça por aquilo que me deu e é nesse sentido que eu lhe agradeço, é nesse sentido que eu lhe estou grato.

E que só em português, que eu saiba, é que se agradece com o terceiro nível, o terceiro nível, o nível mais profundo do tratado da gratidão. Nós dizemos “obrigado”. E obrigado quer dizer isso mesmo. Fico-vos obrigado. Fico obrigado perante vós. Fico vinculado perante vós. Fico-vos comprometido a um diálogo. É esse diálogo, enfim, que quero e é nesse preciso sentido que dizemos:

Muito obrigada a cada um de vocês!!!

As pessoas que vencem neste mundo são as que procuram as circunstâncias de que precisam e, quando não as encontram, as criam.

George Bernard Shaw

“Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro”

Dom Pedro I

RESUMO

Esta investigação tomou por objeto a formação do pedagogo e desenvolveu um estudo comparativo entre as modalidades de ensino presencial e a distância (EAD) de forma a identificar os possíveis aproximações, afastamentos, vozes, argumentos, dissociações, visões e contextos comuns, analisando aspectos específicos das matrizes curriculares em consonância ou incompatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia. Assim, examinar o panorama histórico do Curso de Pedagogia no Brasil foi primordial, tendo como princípio sua trajetória desde o surgimento do profissional pedagogo até os dias de hoje, em que é considerada a única licenciatura que não forma somente professor, mas profissionais atuantes no apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, em espaços escolares e não escolares. Nessa perspectiva, o foco central desse estudo evidenciou a compreensão dos diferentes espaços que apontam na construção e formação do pedagogo como cenários de possibilidades pedagógicas. Na medida em que a EAD se constitui em um desses cenários, foi importante discutir sua inserção no contexto atual das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), bem como apontar limites e vantagens dessa modalidade. O referencial teórico-metodológico que balizou o estudo foi a teoria da argumentação (ou nova retórica) de Perelman e Olbrechts-Tyteca, que permitiu não só dialogar com autores que têm discutido a formação do pedagogo e sua atuação profissional (Libâneo, Pimenta, Gatti, Mazzotti, entre outros), como analisar os depoimentos de alunos das duas modalidades citadas. Nossa coleta de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira foi enviado um questionário disponibilizado pelo aplicativo *Survey Monkey* e na segunda foram realizados dois grupos focais em cada instituição. Diante da análise, características diferenciadas foram encontradas entre os dois cenários, principalmente em função da opção de escolha: por que ensino presencial ou Educação a Distância (EAD)? A análise retórica dos argumentos nos permitiu perceber aproximações e afastamentos entre as falas dos oradores. Em que pese a grande variedade de argumentos utilizados, foi possível constatar nas duas modalidades a predominância das *ligações de coexistência*, nitidamente relacionando os atos praticados com as pessoas que os praticam. Foi também observada a significativa incidência de ligações de sucessão do tipo *meio/fim*, o que aponta uma tendência em explicar os fenômenos a partir de relações de causalidade. Na análise das entrevistas dos professores e tutores, os discursos indicaram a defesa dos sentidos dos aspectos individuais dos espaços, dos convencimentos, dos saberes e fazeres dos professores e tutores, numa visão do comprometimento da formação dos futuros pedagogos. Foi possível concluir que a preocupação com a formação do pedagogo e os saberes que orientam a sua prática ainda persistem, na medida em que foram identificadas incompatibilidades e dissociações de noções, aproximações e afastamentos na falta de clareza do papel do pedagogo. Nesse sentido, o presente trabalho aponta para a necessidade de se dar prioridade a uma melhor preparação na formação do pedagogo, de modo que as instituições de ensino superior comecem a promover o diálogo entre os currículos que preparam, as exigências das políticas públicas e as da sociedade. Ressalta ainda, a importância de um estudo profícuo das DCN e demais aportes legais, junto aos pares *formadores e formandos*, num movimento de conscientização e reconhecimento do *ser pedagogo* e sua *atuação nos espaços escolares e não-escolares*.

Palavras-Chave: Argumentos e Dissociações – Estudo Comparado – Teoria da Argumentação

ABSTRACT

The object of this research is the educator training. A comparative study was developed between the approaches of face-to-face and distance learning (ODL) so as to identify possible closeness and withdrawals, voices, arguments, dissociations, visions and common contexts by analyzing specific aspects of curriculum arrays in line or incompatibilities with the National Curriculum Guidelines (DCN) of Pedagogy. Like this, examining the historical overview of the Pedagogy course in Brazil was paramount, starting from the emergence of the professional educator to the present day. The course is the only degree considered to not only train the teacher, but also to bring to life professionals who work at school support and other areas in which pedagogical knowledge is required, be it at school or non-school spaces. Seen in that light, the central focus of this study showed an understanding of the different spaces as possible pedagogical scenarios arising from the development and training of the professional educator. Insofar as the ODL is one of those scenarios, it was critical to discuss its integration in the current context of the new information and communication technologies (ICT), as well as to point out the limits and advantages of this approach. The theoretical and methodological references grounding the study was the theory of argumentation (or new rhetorical) by Perelman and Olbrechts-Tyteca, which enabled not only to interface with authors who have been discussing educators training and their professional performance (Libânio, Pimenta, Gatti, Mazzotti, among others), but also to analyze students accounts of the above mentioned two learning approaches. Our data collection occurred in two stages: in the first a questionnaire provided by the application *Survey Monkey* was sent out and in the second two focus groups were conducted in each institution. Following the analysis, distinguishing features were found between the two scenarios mainly depending on the choice “Why face-to-face education or distance learning (ODL)?” The rhetorical analysis of arguments empowered the perception of closeness and withdrawals in speakers’ accounts. Notwithstanding the wide variety of arguments given, *coexistence links* were predominantly found in both approaches, clearly correlating the acts performed with the people who practice them. A significant incidence of succession links of the *middle/end* type was also observed, indicating a tendency to explain the phenomena using relations of causality. Through the analysis of the teachers’ and tutors’ interviews based upon the commitment to train future educators, the accounts indicated defense of the considerations in relation to each space particular aspects, to persuading and to the teachers’ and tutors’ knowledge along with practices. It was possible to conclude that the concern with educator training and knowledge that guide their practice is still there, inasmuch as incompatibilities and decoupling of notions, closeness and withdrawals regarding the lack of clarity of the educator’s role have all been identified. Seen in these terms, this research reveals the need to prioritize a better preparation of teacher training so that university education institutions begin to promote dialogue between the curricula that prepare the requirements of public policy and the society. The study also stresses the importance of a fruitful study of the National Curriculum Guidelines (DCN) and other legal contributions including the *trainers and trainees* pairs in order to increase awareness and recognition of the *educator himself* and his *performance at school and non-school spaces*.

Keywords: Arguments and dissociations – Comparative study – Theory of argumentation

RESUMÉ

Cette investigation a pris pour objet la formation du pédagogue et a développé une étude comparative entre les modalités d'enseignement présentiel et à distance (EAD), de façon à identifier les rapprochements et les éloignements possibles, les voix, les arguments, des dissociations, les visions et les contextes communs, en analysant des aspects spécifiques des matrices curriculaires, en conformité ou d'incompatibilité avec les Directives Curriculaires Nationales (DCN) de Pédagogie. Si, examiner le panorama historique du Cours de Pédagogie au Brésil a été primordial, ayant pour principe sa trajectoire depuis l'apparition du professionnel pédagogue jusqu'à nos jours, où il est considéré comme le seul cours qui forme non seulement l'enseignant mais aussi les professionnels qui travaillent dans l'appui scolaire et dans d'autres secteurs dans lesquels soient prévus des connaissances pédagogiques, que ce soit dans les espaces scolaires ou non scolaires. Dans cette perspective, l'objectif principal de cette étude a mis en évidence la compréhension des différents espaces qui indiquent la construction et la formation du pédagogue comme des scénarios de possibilités pédagogiques. Dans la mesure où l'EAD se présente comme l'un de ces scénarios, il a été important de discuter son insertion dans le contexte actuel des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), de même que d'indiquer les limites et les avantages de cette modalité. Le référentiel théorico-méthodologique qui a délimité l'étude a été la théorie de l'argumentation (ou nouvelle rhétorique) de Perelman et Olbrecht-Tyteca, qui a permis non seulement de dialoguer avec des auteurs ayant discuté la formation du pédagogue et son travail professionnel (Libânio, Pimenta, Gatti, Mazzotti, entre autres), mais aussi d'analyser les témoignages d'étudiants des deux modalités citées. Notre collecte de données s'est passée en deux étapes. Dans la première, un questionnaire a été envoyé, mis à la disposition par l'appliquatif *Survey Monkey*, et, dans la deuxième, deux groupes focaux ont été formés dans chaque institution. Face à l'analyse, des caractéristiques différentes ont été trouvées entre les deux scénarios, notamment en fonction de l'option de choix : pourquoi enseignement présentiel ou éducation à distance (EAD) ? L'analyse rhétorique des arguments nous a permis de remarquer des rapprochements et des éloignements entre les discours des orateurs. Malgré la grande variété d'arguments utilisés, nous avons pu constater dans les deux modalités la prédominance des *liaisons de coexistence*, qui mettaient nettement en relation les actes pratiqués avec les personnes qui les pratiquent. Nous avons aussi remarqué l'incidence significative de liaisons de succession du type *moyen/fin*, ce qui indique une tendance à expliquer les phénomènes à partir des relations de causalité. Dans l'analyse des entrevues avec les enseignants et les tuteurs, les discours ont indiqué la défense des sens des aspects individuels des espaces, des convictions, des savoirs et des actions des professeurs et tuteurs, dans une vision de l'engagement de la formation des futurs pédagogues. Nous avons pu conclure que la préoccupation avec la formation du pédagogue et les savoirs qui orientent sa pratique persistent encore, dans la mesure où ont été identifiées des incompatibilités et des dissociations de notions, des rapprochements et des éloignements dans le manque de clarté du rôle du pédagogue. En ce sens, le présent travail indique la nécessité de donner priorité à une meilleure préparation dans la formation du pédagogue, de façon à ce que les institutions d'enseignement supérieur commencent à promouvoir le dialogue entre les cursus qu'elles préparent, les exigences des politiques publiques et celles de la société. Il souligne encore l'importance d'une étude profitable des DCN et des autres contributions légales, auprès des pairs *formateurs et formants*, dans un mouvement de conscientisation et de reconnaissance de l'être pédagogue et de son action dans les espaces scolaires ou non scolaires.

Mots-clés : Arguments et dissociations - Etude comparative– Théorie de l’argumentation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEAD - Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância

CEDERJ - Consórcio da Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CECIERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CIER - Centro Internacional de Estudos Regulares

CNE – Conselho Nacional da Educação

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUN - Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DESUP - Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior

EAD - Educação a Distância

EDUCERE - Congresso Nacional de Educação

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EXNEPe - Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

IES – Instituição de Ensino Superior

IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MultiRio - Empresa Municipal de MultiMeios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

NDE – Núcleo Docente Estruturante

ONG – Organização não Governamental

PNEE - Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

SAPIEnS - Sistema de Acompanhamento dos Processos de Instituições de Ensino Superior

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC - Serviço Social do Comércio

SESu - Secretaria do Ensino Superior

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UniRede - Rede de Educação Superior a Distância

LISTA DAS SIGLAS DAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

BER - Baseado na Estrutura do Real

FER - Fundamentam a Estrutura do Real

QL - Argumento Quase Lógico

LISTA DE SIGLAS
MODALIDADE A DISTÂNCIA
(Oradores participantes dos Questionários)

EAD1/1	1º. Período – Orador 1
EAD1/2	1º. Período - Orador 2
EAD1/3	1º. Período – Orador 3
EAD1/4	1º. Período – Orador 4
EAD2/5	2º. Período – Orador 5
EAD2/6	2º. Período – Orador 6
EAD2/7	2º. Período – Orador 7
EAD3/8	3º. Período – Orador 8
EAD3/9	3º. Período – Orador 9
EAD4/10	4º. Período – Orador 10
EAD4/11	4º. Período – Orador 11
EAD5/12	5º. Período – Orador 12
EAD5/13	5º. Período – Orador 13
EAD6/14	6º. Período – Orador 14
EAD7/15	7º. Período – Orador 15
EAD7/16	7º. Período – Orador 16
EAD8/17	8º. Período – Orador 17
EAD8/18	8º. Período – Orador 18
EAD8/19	8º. Período – Orador 19
EAD8/20	8º. Período – Orador 20
EAD8/21	8º. Período – Orador 21
EAD8/22	8º. Período – Orador 22
EAD8/23	8º. Período – Orador 23
EAD8/24	8º. Período – Orador 24
EAD8/25	8º. Período – Orador 25
EAD8/26	8º. Período – Orador 26
EAD8/27	8º. Período – Orador 27
EAD2/28	8º. Período – Orador 28

Legenda
EAD – Educação a Distância
N – número do orador
n – Período
EAD n/N

LISTA DE SIGLAS
MODALIDADE PRESENCIAL
(Oradores participantes dos Questionários)

P1/9	1º. Período – Orador 9
P1/10	1º. Período – Orador 10
P2/1	2º. Período – Orador 1
P2/2	2º. Período – Orador 2
P2/3	2º. Período – Orador 3
P2/4	2º. Período – Orador 4
P2/5	2º. Período – Orador 5
P2/6	2º. Período – Orador 6
P2/7	2º. Período – Orador 7
P2/8	2º. Período – Orador 8
P2/9	2º. Período – Orador 9
P2/10	2º. Período – Orador 10
P2/11	2º. Período – Orador 11
P2/12	2º. Período – Orador 12
P3/1	3º. Período – Orador 1
P3/2	3º. Período – Orador 2
P3/3	3º. Período – Orador 3
P3/4	3º. Período – Orador 4
P3/5	3º. Período – Orador 5
P3/6	3º. Período – Orador 6
P4/1	4º. Período – Orador 1
P5/10	5º. Período – Orador 10
P5/11	5º. Período – Orador 11
P5/12	5º. Período – Orador 12
P6/8	6º. Período – Orador 8
P6/9	6º. Período – Orador 9
P6/10	6º. Período – Orador 10
P6/11	6º. Período – Orador 11
P6/12	6º. Período – Orador 12
P6/13	6º. Período – Orador 13
P6/14	6º. Período – Orador 14
P6/15	6º. Período – Orador 15
P6/16	6º. Período – Orador 16
P6/17	6º. Período – Orador 17
P6/18	6º. Período – Orador 18
P6/19	6º. Período – Orador 19

P6/20	6°. Período – Orador 20
P6/21	6°. Período – Orador 21
P7/1	7°. Período – Orador 1
P8/12	8°. Período – Orador 12
P8/13	8°. Período – Orador 13
P8/14	8°. Período – Orador 14
P8/15	8°. Período – Orador 15

Legenda
P - Presencial
N – número do orador
n – Período
P n/N

LISTA DAS SIGLAS
MODALIDADE A DISTÂNCIA
(Oradores participantes do Grupo Focal A e B)

EAD/1-A	Orador 1 / Grupo Focal A
EAD/2-A	Orador 2 / Grupo Focal A
EAD/2-B	Orador 2 / Grupo Focal B
EAD/3-A	Orador 3 / Grupo Focal A
EAD/3-B	Orador 3 / Grupo Focal B
EAD/4-B	Orador 4 / Grupo Focal B
EAD/5-A	Orador 5 / Grupo Focal A
EAD/5-B	Orador 5 / Grupo Focal B
EAD/6-A	Orador 6 / Grupo Focal A

LISTA DE SIGLAS
MODALIDADE PRESENCIAL
(Oradores participantes do Grupo Focal Piloto, A e B)

P1/1-A	1º. Período – Orador 1 / Grupo Focal A
P1/2-A	1º. Período – Orador 2 / Grupo Focal A
P1/3-A	1º. Período – Orador 3 / Grupo Focal A
P1/4-A	1º. Período – Orador 4 / Grupo Focal A
P1/5-A	1º. Período – Orador 5 / Grupo Focal A
P1/6-A	1º. Período – Orador 6 / Grupo Focal A
P1/7-A	1º. Período – Orador 7 / Grupo Focal A
P1/8-A	1º. Período – Orador 8 / Grupo Focal A
P5/1-B	5º. Período – Orador 1 / Grupo Focal B
P5/2-B	5º. Período – Orador 2 / Grupo Focal B
P5/4-B	5º. Período – Orador 4 / Grupo Focal B
P5/5-B	5º. Período – Orador 5 / Grupo Focal B
P5/6-B	5º. Período – Orador 6 / Grupo Focal B
P5/7-B	5º. Período – Orador 7 / Grupo Focal B
P5/8-B	5º. Período – Orador 8 / Grupo Focal B
P5/9-B	5º. Período – Orador 9 / Grupo Focal B
P6/1-B	6º. Período – Orador 1 / Grupo Focal B
P6/2-B	6º. Período – Orador 2 / Grupo Focal B
P6/3-B	6º. Período – Orador 3 / Grupo Focal B
P6/4-B	6º. Período – Orador 4 / Grupo Focal B
P6/7-B	6º. Período – Orador 7 / Grupo Focal B

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I - A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE PARA PROBLEMÁTICAS EDUCACIONAIS	26
1.1 – Aspectos gerais da Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca.....	26
1.2 – Os elementos do acordo prévio e petição de princípio.....	30
1.3 - Técnicas e Análises Argumentativas segundo Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca.....	33
1.4 – Contribuições da Teoria da Argumentação para o estudo proposto.....	39
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM FOCO	55
2.1- Panorama histórico do curso de Pedagogia no Brasil.....	55
2.2- Formação Docente <i>versus</i> Formação do Pedagogo.....	64
2.3-Uma Leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.....	74
CAPÍTULO III – DIÁLOGOS SOBRE OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	82
3.1– O Campo de atuação do Pedagogo nos dias atuais.....	82
3.2 - Pedagogo: discussões e posições consolidadas nos últimos anos.....	88
3.3- Matrizes Curriculares: um diálogo com o campo de atuação.....	97
CAPÍTULO IV - PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	118
4.1 – Educação a Distância: uma questão de horário e lugar.....	118
4.2 - Educação a distância: um cenário de possibilidades pedagógicas?.....	124
CAPÍTULO V – MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO	128
5.1 – O perfil dos sujeitos: quem são os alunos do curso de Pedagogia?.....	128
5.2 – A formação do pedagogo: análise dos argumentos dos alunos.....	130
5.3 – Pedagogia: um discurso na sociedade.....	151
5.4 – Vivências e contribuições dos formadores.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	186

ANEXO 1.....	199
APÊNDICE A.....	201
APÊNDICE B.....	204

INTRODUÇÃO

Estudar a formação do pedagogo e suas práticas tem se constituído um desafio para educadores que buscam mudanças na direção de um ensino de melhor qualidade e neste sentido diferentes olhares têm sido produzidos. A preocupação com a formação profissional do pedagogo e com os saberes que orientam a prática tem sido objeto de inúmeros estudos nos últimos anos.

Historicamente, o Curso de Pedagogia no Brasil passou por mudanças legais definindo o espaço de atuação e as funções a serem desempenhadas pelo profissional-pedagogo ao longo de sua história. E tais mudanças são resultantes de interpretações sobre o próprio curso: é Bacharelado, é Licenciatura ou ambos? Destarte, revelou-se uma indefinição quanto à formação profissional do pedagogo

Com o olhar na docência é mister afirmar a construção das interações estando abarcadas na consciência da necessidade de construir práticas educativas, visando ao trabalho docente, numa concepção de transformação que caracteriza o mundo que constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho como referência à análise da docência (TARDIF; LESSARD, 2007). Portanto, Saviani (2008, p.80), pela relevância do tema, ressalta que se pode “perceber que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia”.

As discussões sobre a formação profissional do pedagogo não são recentes e não estão superadas, mesmo com a proximidade da década da vigência da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais¹ (DCN) do Curso de Pedagogia.

A pesquisa realizada por Souza e Fonseca (2006) parece ratificar os resultados encontrados por tantos outros pesquisadores: os autores apontam que as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas impuseram nova organização ao trabalho do professor e à estruturação e valorização das atividades docentes, delas decorrendo sua responsabilização pelas constantes falhas no sistema educacional brasileiro, o que, conseqüentemente, provoca alterações no perfil dos professores e nas exigências pessoais e sociais quanto à eficácia de sua atividade.

¹ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP no.1*, de 15 de maio de 2006. Distrito Federal, 2006

É neste contexto que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente. Portanto, é primordial conhecer e ter clareza do papel social e político do pedagogo diante da emancipação dos sujeitos na sociedade contemporânea.

Considerando tal contexto, aqui sinteticamente abordado, percebe-se a necessidade de analisar a natureza da educação, do currículo, da profissionalização do pedagogo e dos saberes profissionais efetivamente utilizados pelos professores em suas atividades de ensino. Assim sendo, é importante investigar a formação dos alunos do Curso de Pedagogia, que não sendo formados apenas para o exercício da docência, adquirem conhecimentos pedagógicos para também atuarem em espaços escolares e não escolares, tais como na gestão e na pesquisa, previsto nas DCN.

Nesta perspectiva, a presente investigação visa desenvolver um estudo comparativo entre a modalidade de ensino presencial e a distância, de forma a identificar as possíveis argumentos, dissociações, vozes, visões e contextos comuns, analisando aspectos específicos das matrizes curriculares em consonância ou incompatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Neste contexto, o nosso olhar estará voltado para os processos de formação inicial e a contribuição do curso de formação, acreditando num comprometimento com esta formação diante da elaboração das matrizes numa diversidade de disciplinas ou ausência de foco, com vistas aos campos de atuação do pedagogo com perspectivas na profissão futura.

Ao indicar o campo de atuação do pedagogo, aponto a formação para o exercício da docência nas áreas específicas que constituem um de seus pilares como base da formação do pedagogo. Além disso, na elaboração de formas criativas e pedagógicas na gestão e organização dos espaços não escolares, tais como nas áreas hospitalar, jurídica, empresarial, forças armadas, social, entre outros.

O estudo proposto tem, portanto, como foco central compreender estes diferentes cenários como espaços que apontam para a construção de sujeitos históricos, que recorrem a diferentes aspectos para construir uma imagem profissional de credibilidade e confiança.

Tendo em vista a formação e a prática do pedagogo, foram elaboradas as seguintes questões de estudo:

1- Que argumentos são construídos pelos alunos sobre os pedagogos, tendo como princípio a sua formação, atuação em espaço escolar e não-escolar, bem como em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos?

2-Que argumentos os alunos apresentam para justificar a escolha do ensino presencial ou do ensino a distância?

3-O que é possível afirmar sobre a relação entre as disciplinas responsáveis pelos fundamentos dos conteúdos a serem estudados e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia?

4-Que argumentos os alunos das modalidades presencial e a distância apresentam sobre a contribuição das matrizes curriculares para sua formação?

Esses desafios não são poucos, assim sendo, temos como objetivo em nossos estudos discutir a formação da profissão do pedagogo, de forma a avaliar a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos em sua formação, tendo como questionamento a elaboração das matrizes curriculares numa diversidade de disciplinas ou ausência de foco nas matrizes, já que alguns alunos ingressam no curso com uma visão muito superficial da sua formação. Portanto, é preciso investigar se há uma lacuna entre as matrizes curriculares elaboradas e desenvolvidas nos cursos de Pedagogia e os aportes legislativos e regulatórios das DCN do Curso de Pedagogia.

Tais questionamentos têm como princípio o plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não exclusivamente pelo domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos os quais chamamos de saberes docentes (TARDIF, 2002) e inclui uma gama não só de conhecimentos teóricos, mas também de práticas relativas ao ofício de educar. Esses saberes se fazem também necessários na formação do pedagogo, mesmo que este não venha a exercer diretamente a docência, porquanto este profissional é, no sentido mais lato da palavra, um educador.

Portando, é certo afirmar que o presente estudo visa a um fortalecimento na qualidade da educação, buscando compreender as particularidades que existem nos cursos de Pedagogia, considerando a profissionalização do ensino à luz do perfil do egresso exigido no artigo 5º das DCN do Curso de Pedagogia, que contemplam em seus incisos I a XVI os indicadores basilares para a formação da profissão do pedagogo como indo além da docência, de forma a avaliar a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos tanto para a formação presencial quanto para a formação a distância.

Assim, por que meu interesse em estudar a formação dos futuros profissionais de Pedagogia? São várias as razões que me têm feito buscar compreender como se constituem a formação profissional e os processos relativos à produção do conhecimento nos cursos de Pedagogia. Dentre elas, destaca-se o que investiguei na minha dissertação de mestrado, em que constatei as singularidades envolvidas no ato de ensinar e aprender, de relacionar as propostas dos cursos de formação e as exigências dos Concursos Públicos para o Magistério, tendo discutido questões sobre a formação docente nos dias de hoje e as condições de trabalho, ressaltando os sentidos e os dilemas na formação acadêmica.

Portanto, tomando como ponto de partida os resultados encontrados na pesquisa acima mencionada, reporto-me à pesquisa de Magalhães (2010), norteadada por buscar indícios das representações sociais de *dar aula*, produzidas por alunos do Curso de Pedagogia ao concluírem a graduação, para então compará-las com as representações sociais de dar aula quando cursavam o primeiro ano. Verifiquei que o slogan “ensinar é coisa séria” sintetizava os processos de objetivação² e ancoragem³. Com relação à objetivação, todo tipo de carência dos alunos foi reforçada, o que faz as relações interpessoais serem a maior preocupação dos futuros professores. O que pude constatar é que a procura pelo curso de Pedagogia nem sempre era feita por opção profissional. Fatores como a oportunidade de obter bolsa do Programa Universidade para Todos⁴ (PROUNI), a busca do curso por acaso, a possibilidade de pagar mensalidades mais coerentes com a realidade financeira de um alunado vinculado a diferentes grupos sociais, entre outros, foram bastante mencionados pelos estudantes.

A ênfase no relacionamento entre professores e alunos traz as qualidades de ser *paciente, carinhoso e amoroso* como aquelas que precisam ser desenvolvidas, sendo entendidas como competências necessárias ao exercício da docência. Embora enfatizassem a necessidade de estudar, ampliar seus conhecimentos, estar atualizado, essas tarefas se referiam à formação continuada e não à inicial, que foi distorcida. Assim, Magalhães (2010) ressalta em suas considerações finais que o curso de Pedagogia, curso em pauta, foi considerado bom pelos alunos, as disciplinas foram todas importantes, porém a formação não contribuiu significativamente para a atividade letiva. Por essa razão, os alunos disseram se sentir

² Jodelet (1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.28) define como “uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário neste processo”.

³ Para Moscovici, ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa”. (2009, p.61)

⁴ BRASIL, Ministério da Educação. *Lei no. 11.096/2005* Programa Universidade para Todos. Distrito Federal, 2005

preparados apenas para serem pedagogos, o que pressupõe não *dar aula*. Se ao ingressarem os alunos pareciam ancorar os sentidos de dar aula nos moldes de seus professores, ao concluírem o curso, parecem ancorá-los no planejamento da ação pedagógica, entendido como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente e que necessita conhecimento e responsabilidade para executá-la.

Observo que esses aspectos afetam a forma de ser professor e acredito que sua compreensão no sentido de dimensionar cada um deles nesta constituição pode iluminar questões ainda não compreendidas sobre a formação do pedagogo e, principalmente, o redimensionamento dos cursos de formação desse profissional, seja ela, inicial ou continuada.

Diante dos fatos e análise dos dados encontrados, considero viável dar continuidade aos meus estudos, realizando agora um estudo comparativo nos cursos de Pedagogia nas modalidades de ensino presencial e a distância, tendo em vista a formação e a prática do pedagogo.

Assim sendo, pretendo investigar, discutir e analisar os processos de elaboração e construção dos sentidos atribuídos à formação da profissão do pedagogo indo além da docência, de forma avaliar a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos em sua formação, avaliando a construção de canais de comunicação entre professores-alunos (ensino presencial) e professores/tutores-cursistas (ensino a distância) na busca de indicadores que permitam compreender a formação do pedagogo, tendo em vista o futuro exercício da profissão (AMARAL; OLIVEIRA, 2008).

A proposta da pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como aporte a Teoria da Argumentação para embasar as discussões levantadas em nosso estudo. Dessa forma, a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca apresenta conceitos importantes para o entendimento da nova retórica, como orador, auditório, discurso, persuasão e convencimento.

Os sujeitos envolvidos neste estudo são alunos do Curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior do Município de Nova Iguaçu, selecionadas por suas historicidades, uma delas a pioneira a se instalar na região, atuando na modalidade presencial e da rede privada e a outra como referência física de um Polo de funcionamento de Educação a Distância da rede pública. Nesse sentido, proponho um estudo comparativo com alunos de Pedagogia a partir de suas argumentações na modalidade de ensino presencial e a distância, visando discutir a formação da profissão do pedagogo como indo além da docência.

Para tanto, ouvi alunos, onde a coleta dos dados foi gerada por questionário disponibilizado pelo aplicativo *Survey Monkey*, ferramenta *on-line* que foi criada em 1999 por Ryan e Chris Finley e um grupo focal em cada modalidade de ensino.

O estudo em questão está dividido em cinco capítulos: no primeiro, trago reflexões sobre a **Teoria da Argumentação como ferramenta de análise para problemáticas educacionais**. Conforme será desenvolvido posteriormente, a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca tem se mostrado, segundo Lemgruber e Oliveira (2011), Oliveira (2012) e Mazzotti (2008), um construto fecundo para a análise de diferentes discursos⁵, entre eles os relacionados à educação. No capítulo seguinte, apresento um panorama histórico e análises da construção sobre **A Formação do Pedagogo em foco**. Trago no terceiro capítulo os **Diálogos sobre os campos de atuação do pedagogo**, quando apresento os discursos dos autores e educadores, suas propostas e posições nas questões sobre a profissão do pedagogo, verificando suas incompatibilidades no que diz respeito à base da formação e da atuação profissional. No quarto capítulo, denominado **Problematizando a Educação a Distância**, desenvolvo discussões acerca desta modalidade de ensino como cenário de possibilidades pedagógicas. Por fim, no capítulo **Modalidade presencial e a Distância em cursos de Pedagogia: um estudo comparativo**, analiso os resultados encontrados neste estudo a partir de uma comparação entre a oferta do Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância.

⁵ Discurso pode ser sucintamente definido como sendo a própria **argumentação** empregada por aquele que deseja persuadir alguém por meio da palavra ou de algum escrito (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

CAPÍTULO I

A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE PARA PROBLEMÁTICAS EDUCACIONAIS

A adesão de uma mente sincera e honesta, que se inclina diante da evidência racional ou sensível, constitui o ponto inicial de toda certeza, sobretudo daquela que não exige nenhuma prova para afirmar-se. (CHAIM PERELMAN, 2004, p.270)

1.1 – Aspectos gerais da Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca

A Teoria da Argumentação de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca traz importantes contribuições para embasar as discussões levantadas em nosso estudo. A citada teoria ou Nova Retórica foi desenvolvida pelos autores na década de 1950, e Michel Meyer continuou esta linha de pesquisa, buscando compreender os discursos não apenas a partir do que está explícito nos mesmos, pois compreende que é função da retórica “sugerir o implícito através do explícito” (MEYER, 2007, p. 22).

Segundo Perelman (2005, p. 514), a argumentação “se caracteriza pelo fato de ser elaborada em função do auditório que se tem de persuadir e de convencer” e consiste na “arte de bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retoma a dialética e a tópica, artes do diálogo e da controvérsia” (PERELMAN, 1987, p. 234).

Complementando esse olhar, Meyer (2007, p.17) assinala que a retórica é conhecida como:

A arte de bem falar, de mostrar eloquência diante de um público para ganhar a sua causa. Isto vai da persuasão à vontade de agradar, tudo depende [...] da causa, do que motiva alguém a dirigir-se a outrem. O caráter argumentativo está presente desde o início, justificamos uma tese com argumentos, mas o adversário faz o mesmo neste caso, a retórica não se distingue em nada de argumentação. [...] Para os antigos, a retórica englobava tanto a arte de bem falar ou eloquência como o estudo do discurso ou as técnicas de persuasão até mesmo de manipulação.

Assim, como toda argumentação é “essencialmente adaptação ao auditório, mostra-se indispensável um conhecimento deste” (PERELMAN, 2005, p. 468). Para tanto esclareço que

argumentação é uma comunicação, diálogo, discussão, necessitando estabelecer um contato entre o orador e o auditório, que tem como finalidade não provar a verdade a partir das premissas, mas transferir para as conclusões a adesão concedida às premissas. A argumentação surge no momento em que se estabelecem as controvérsias, os conflitos, entre as pessoas de um determinado grupo em relação a um objeto (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999). Baseado neste contexto, segundo Oliveira (2012, p.119) a “teoria da argumentação considera *orador* todo aquele que elabora um discurso, falado ou escrito, voltado para a persuasão de outrem”. Por sua vez, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22), é “preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”, desde que o auditório esteja disposto a escutar.

Na retórica, o *ethos* é uma dimensão característica do orador e “aparece como um fato que reforça a plausibilidade da argumentação exposta” (MEYER; CARRILHO; TIMMERMANS, 2002, p. 52). Por sua vez, aquele que profere o discurso precisa ter claro que “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.18). Destarte, para Meyer (2007, p. 35) “*ethos* se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem resultado conseguir que suas respostas sobre a questão tratadas sejam aceitas”.

O auditório pode ser formado por uma multidão ou por um único homem, podendo ainda ser constituído de um público de leitores, e é ele a quem o orador pretende persuadir mediante o seu discurso. Para tanto, é certo afirmar que para isso ocorrer “o *ethos* remete às respostas o *pathos*, é a fonte das questões e estas respondem a interesses múltiplos, dos quais dão prova as paixões, as emoções ou simplesmente as opiniões” (MEYER, 2007, p. 36). A dimensão característica do auditório é o *pathos*, que indica as reações favoráveis ou desfavoráveis ao discurso e/ou à figura do orador.

Por sua vez, o discurso é a própria argumentação e tem por objetivo obter a adesão daqueles a quem se dirige, sendo, portanto, totalmente relativa ao auditório que procura influenciar. Amaral e Oliveira (2008) consideram que a argumentação conduzida por um orador precisa levar em conta tanto a forma como o conteúdo, ou seja, o que se fala e como se fala. A concatenação racional entre forma e conteúdo do discurso é chamada *logos*, “tudo aquilo que está em questão” (MEYER, 2007, p. 45).

A retórica segue, então, o recorte *ethos-logos-pathos*, e é nisto que reside a sua especificidade, como esclarece Oliveira (2011, p. 11), são ‘três pilares da retórica’, dimensões conhecidas respectivamente como relativas ao orador, ao discurso e ao auditório”.

Ao auditório cabe o papel principal de determinar a qualidade da argumentação, diante disso concordo com Perelman (1987, p. 236) ao afirmar que “ toda a argumentação visa a adesão do auditório”. Nesse sentido, pautada em Perelman e Olbrechts-Tyteca, apresento os auditórios quanto à composição e extensão. Primeiramente o auditório universal, que abarca até mesmo aqueles que não participam efetivamente dele, no momento em que um argumento é apresentado, não sendo limitado nem no tempo e nem no espaço, pois engloba todos os homens razoáveis e competentes nas questões debatidas. (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Constata-se não somente a “existência de diversas concepções de auditório universal, mas também o fato de cada homem razoável ser não só membro do auditório universal, mas também de uma pluralidade de auditórios particulares a cujas teses adere com uma intensidade variável (PERELMAN, 2004, p.184-185). Sobre esse assunto, Reboul (2004, p. 94) acrescenta que “o auditório universal não é um engodo, mas um princípio de superação, e por ele se pode julgar da qualidade de uma argumentação”.

Em seguida podemos ter o auditório de elite ou especializado que busca se colocar como modelo de outros auditórios, sendo formado pelos que aderem a um conjunto de regras, convenções ou crenças, neste caso Lemgruber e Oliveira (2011, p. 42) esclarecem que o “orador goza de situação privilegiada de poder estar seguro quanto aos pressupostos admitidos”.

E por fim, o auditório particular é aquele constituído por uma ou mais pessoas, cujas crenças, valores e concepções o orador conhece, permitindo-lhe selecionar os recursos argumentativos e direcioná-los ao rumo desejado (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Esse auditório é formado por um conjunto de ouvintes com desejos conjugados ou não (heterogêneo), ou ainda por um único e exclusivo interlocutor, para quem se dirige a palavra em situações particulares, e até para si mesmo, em situações bem particulares (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Alguns exemplos de auditórios particulares são: dos professores, dos médicos, dos católicos, dos socialistas, entre outros.

Proeminentemente, considero o destaque de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 17) ao afirmarem que o orador deve pressupor que “o mínimo indispensável à argumentação parece ser a existência de uma linguagem em comum, de uma técnica que possibilite a

comunicação”, independente do auditório. Segundo os autores, ninguém argumenta contra o que é evidente, contra aquilo com o qual se concorda, “não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido [...] Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista. [...] para uma eventual argumentação” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 19). Portanto, ressalto que toda argumentação visa a adesão do auditório, admitindo que a relação entre o auditório e o orador não se estabelece sem a existência de uma comunicação.

Neste contexto, Perelman (1987, p. 235) contempla ainda que:

Toda a argumentação, na medida em que se propõe exercer uma ação qualquer sobre o auditório, de modificar a intensidade da sua adesão qualquer sobre o auditório, de modificar a intensidade da sua adesão a certas teses, tem como efeito incitar a uma ação imediata ou pelo menos predispor a uma ação eventual.

Compreendo assim, que a argumentação se organiza em função do auditório, apreciando a especificidade e a qualidade do mesmo que determina sua argumentação, que “dirige-se a indivíduos em relação aos quais ela se esforça por obter a adesão, a qual é susceptível de ter uma intensidade variável” e que todos os homens devem tomar decisões e refletir quanto às suas escolhas, para uma plenitude de argumentação (PERELMAN, 1987, p. 234). Observo ainda as declarações de Cunha (2007, p. 54) ao esclarecer que o “ orador coloca em cena determinadas teses perante um auditório que irá julgá-las, fazendo-se então imprescindível considerar os fatores cognitivos e racionais que compõem essa audiência”.

Dentro dessa perspectiva, verifico que toda argumentação tem como propósito a aceitação do auditório, mas isso pode ocorrer ou não, dependendo de variáveis razões. Diante de alguns fatos, Perelman (2004) destaca sobre a intensidade de adesão ao auditório tendo como princípio as teses invocadas pelo orador, que podem ser de uma única pessoa que compõe esse auditório, sendo então primordial saber quem é esse ouvinte, suas opiniões e visões, para que o orador possa construir seu discurso. Ainda esclarece que se uma única pessoa adere a vários grupos sociais concomitantemente, pode-se observar se “esses diversos auditórios reagem da mesma forma, essa concordância fortalece a adesão à tese de que se trata, e o orador pode, sem receio de ser contestado, tomá-la como ponto de partida de sua argumentação”. Por sua vez, é válido afirmar ainda se “esses auditórios tiverem opiniões diferentes, será essencial saber com qual desses auditórios o ouvinte se sente mais solidário, e qual opinião prevalecerá em caso de conflito” (PERELMAN, 2004, p. 181).

Considerando ainda a aceitação do auditório, Perelman (2004) intensifica a questão da destreza do orador e a adesão de seu auditório, tendo como circunstâncias não somente um ouvinte, mas vários deles, estabelecendo um discurso persuasivo para ganhar a adesão da maioria. Ficando muito mais razoável se o orador pudesse dirigir seu discurso a um tipo de auditório escolhido previamente, conhecendo seus interesses e valores, como acontece com os auditórios especializados assim o “conjunto dos argumentos pertinentes pode ser demarcado e circunscrito com mais facilidade”, mas o que não descaracteriza as diferenças de ideias e atitudes por parte do auditório (2004, p.182).

Baseado nesses contextos, ressalto que sendo as premissas muito diversas das convicções do ouvinte, podendo não aceitar, pondo em questão as conclusões estabelecidas pelos oradores dos Cursos de Pedagogia, portanto vale comentar sobre o que é aceito como o ponto de partida da argumentação em se tratando do nosso objeto a formação do pedagogo diante das suas matrizes curriculares numa diversidade de disciplinas ou ausência de foco, tendo como aporte as DCB e aportes legais.

1.2 - Os elementos do acordo prévio e petição de princípio

O orador deve procurar o ponto de partida do seu discurso, pressupondo acordo com o auditório, utilizando-se de premissas que fundamentarão os argumentos. Entretanto, estas podem ser rejeitadas pelo auditório o que tornará inaceitável a conclusão. Nesse caso, há erro na argumentação e teremos uma petição de princípio (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Ressaltando assim as afirmações de Wolff (1995 *apud* MAZZOTTI, 2007, p. 6) ao afirmar que a “avaliação das premissas de um discurso requer maior ou menor nível de rigor de acordo com o destino ou meta do discurso, isto é, a situação ou instituição na qual ele ocorre”, pois não se refere à verdade ou falsidade das proposições, mas de sua admissão.

Para evitar a petição de princípio, faz-se necessário conhecer os objetos dos acordos que auxiliam as premissas no desempenho do processo argumentativo, visando à persuasão do auditório (OLIVEIRA, 2011). Tais objetos de acordo são classificados em dois domínios, sendo os que se *sustentam no real* que comportam os *fatos, verdades e presunções* e os que se *sustentam no preferível* que comportam os *valores, hierarquias e lugares do preferível*.

Inicialmente, ressalto que “a adesão ao fato será, para o indivíduo, apenas uma reação subjetiva a algo que se impõe a todos” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 75),

já que o fato é considerado por Poincaré (*apud* PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.75) “o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos”. Nesse sentido, um *fato* para ser premissa não pode ter controvérsia.

Os autores apresentam como *fatoss* os de observação, supostos, convencionais, possíveis ou prováveis, podendo ser recusados e perdendo assim o seu estatuto de *fatoss*. E denominam como *verdade* tudo o que caracteriza os *fatoss* com acordos mais precisos, limitados, mais complexos, relativos a ligações entre os *fatoss* (PERELMAN, 1987, 2005).

Diante das regras do método de Descartes (1641, p. 142 *apud* PERELMAN, 1987, p. 241), em particular a primeira, a *verdade* é evidenciada tendo como afirmação que é necessário:

Nunca admitir nenhuma coisa por verdadeira que eu não a reconheça evidentemente como tal; isto é, evitar cuidadosamente precipitação e a presunção; e não compreender nada mais nos meus juízos senão aquilo que se apresentasse tão claro e distintamente ao meu espírito que não tivesse nenhuma ocasião para pôr em dúvida.

Ainda Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) declaram que outros argumentos reforçam a adesão inicial e são chamadas *presunções*. Nesse sentido, enfatizo as palavras de Perelman (1987, p.241) ao afirmar que “as *presunções* estão associadas habitualmente àquilo que normalmente se produz e sobre o que é razoável pressupor”, sendo admitidas rapidamente, como passo inicial da argumentação.

Assim sendo, as *presunções* dependem do auditório e das ideologias dos mesmos, sendo importante para o orador conhecer as *presunções* de seu auditório. Também Reboul (2004, p. 165) partilha dessa visão ao defini-las: “as *presunções* têm função capital, pois constituem o que chamamos de ‘verossímil’, ou seja, o que todos admitem até prova em contrário”.

O segundo domínio, o dos objetos que se *sustentam no preferível* só é possível havendo acordo com os auditórios particulares, por estar sendo ligado por um ponto de vista determinado, que pode ser representado ou pelos *valores*, ou pelas *hierarquias* ou pelos *lugares do preferível*, considerados como *juízos de valor*.

Os *valores* permeiam a todo tempo, intervindo “num dado momento, em todas as argumentações”, e possibilitam uma comunhão sobre os modos particulares de agir (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 84). Toda vez que expressamos uma

atitude favorável a algo, estamos no campo dos *valores*, estando “simultaneamente na base e no termo da argumentação”, como afirma Reboul (2004, p. 165).

No auditório particular os *valores* podem criar, entre eles, um vínculo ético de confiança e aceitabilidade, que podem ser qualificados ou não numa discussão. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), há *valores abstratos* como os que envolvem a razão (a justiça e a verdade, por exemplo); e *valores concretos*, como os que exigem comportamentos e virtudes - a noção de lealdade, obediência, disciplina, relação entre pais e filhos, irmãos, pais, igreja, entre outros, ligados a um ser, a um grupo ou instituição. Enfatizo que os *valores universais* identificados como o verdadeiro, o bem, o belo, o útil, o eficaz e o justo são admitidos pelo senso comum e embora possam ser considerados como objetos de um acordo geral, quando se lhes atribuem conteúdos concretos, podem haver divergências que acabem rompendo esse acordo.

Sendo que “os valores indicam uma atitude favorável ou desfavorável a respeito daquilo que é assim qualificado, as hierarquias indicam expressamente os valores hierarquizados”, logo é muito comum afirmar quanto à hierarquização que os homens são superiores aos animais e que os deuses são superiores aos homens, esclarece Perelman (1987, p. 242)

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) pontuam que a importância de admitir os *valores* é saber a hierarquização que eles ocupam na argumentação, tendo em vista que não são os *valores* que caracterizam o auditório, mas a forma como o auditório os hierarquiza. Esclarecem ainda que as *hierarquias* variam de pessoa para pessoa, considerando a cultura, crenças e as ideologias, o que ocasiona que um auditório composto por mais de uma pessoa se torne, por algumas vezes, heterogêneo.

Os outros grupos, que são chamados de *lugares do preferível*, são distinguidos “entre os lugares comuns, válidos em todos os domínios, e os lugares específicos, próprios a uma disciplina determinada” (PERELMAN, 1987, p. 242). O autor esclarece que os *lugares comuns* pertencem às afirmações da estrutura geral e os *lugares específicos* determinam o domínio particular. Ao recorrer aos valores, Reboul (2004) apresenta-os divididos em três espécies, que são os *lugares da quantidade* que propõem o bem maior ou “mal menor”, no sentido de maior frequência; os *lugares da qualidade*, que têm sentido contrário (valorizando os atributos e desprezando o banal) e por fim os *lugares da unidade*, que sintetizam os lugares da quantidade e da qualidade, ou seja, o que reflete efeito de um único é por si superior.

Os demais lugares são menos usuais, mas Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) nos esclarecem que ainda representam e continuam como ponto de partida das argumentações. São eles os *lugares da ordem* que afirmam a superioridade do anterior sobre o posterior e dos princípios; *do existente* que afirma a superioridade do que é atual e do real; *da essência* que concede um valor superior aos indivíduos caracterizados pela essência e *da pessoa* que afirma a superioridade a respeito às coisas e que se relaciona com a personalidade humana.

1.3- Técnicas e Análises Argumentativas segundo Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca

A Teoria da Argumentação ou Nova Retórica apresenta uma tipologia de *técnicas argumentativas* que foram extraídas de textos escritos.

A análise dos procedimentos argumentativos nos discursos orais e/ou escritos, pautados na teoria perelmaniana e analisada por Reboul (2004) faz uso de uma extensa taxonomia e engloba técnicas de ligação, ao “transferir a adesão aos pressupostos admitidos pelo auditório para as conclusões a que se quer chegar” e técnicas de dissociação, que no “curso de uma argumentação desconstruem noções estabelecidas”. (LEMGRUBER, OLIVEIRA, 2011, p. 45)

Ressalto que as técnicas de argumentação de ligação que transferem para a conclusão a adesão concedida as premissas são classificadas por Perelman em três tipos, apresentados em seguida. Primeiramente, os *argumentos quase-lógicos*, que pela estrutura lembram os raciocínios formais e resultam de um esforço da introdução do formal e do quantitativo na linguagem natural, como a acusação de contradição.

Nos argumentos quase-lógicos sua estrutura assemelha-se aos raciocínios formais, mas seus elementos são ambíguos, os argumentos são menos ou mais fortes, e suas argumentações são diferentes das demonstrações lógicas, por isso são denominados quase-lógicos. Segundo Meyer, Carrilho e Timmermans (2002, p. 242) “dizem respeito ao fundo, ao conteúdo para o qual solicitam a adesão”, considerados de natureza política sendo os que fazem apelo à forma contradição ou incompatibilidade, identificação ou definição, transitividade ou probabilidade, analicidade e tautologia, regra de justiça e reciprocidade, inclusão e divisão e pesos e medidas. Pontuam ainda que estes argumentos “militam a favor de uma conclusão em virtude de uma relação independente do conteúdo, no entanto é este o último que faz toda a diferença” (2002, p. 244).

Em sequência, *os fundados ou baseados sobre a estrutura do real* invocam as ligações de sucessão como a relação causa/efeito, argumentos pragmáticos e meio/fim, em que as ligações de sucessão dizem “respeito não à existência, mas à importância de um objeto ou de um acontecimento” (PERELMAN, 1987, p. 252). Verifico ainda as ligações de coexistência, que servirão de base a outros tipos de argumentos, como a relação entre pessoas e seus atos e argumentos de autoridade. Pautado nas declarações de Perelman (1987, p. 251), quando empregamos as “ligações de sucessão baseamo-nos em fenômenos do mesmo nível, enquanto nas ligações de coexistência os termos são de um nível igual, tais como a essência e as suas manifestações”. Nesta segunda categoria, Lemgruber e Oliveira (2011, p.46) dizem que os argumentos *fundados na estrutura do real* “buscam extrair sua força persuasiva de similitude com relações que estabelecem no mundo, na vida”, para esclarecerem o vínculo e a relação entre pessoas.

E por fim, os que *fundam ou estruturam o real* são os que “fazem uso da exemplificação, do modelo, da analogia” (PESSANHA, 1989, p. 239). Estes estabelecem novas relações a partir de relações já conhecidas, em que a argumentação por meio do exemplo identifica uma regra ou um caso particular, não para fundar, mas para confirmar, ilustrando, sendo aceitos sem discussão. Assim sendo, reporto-me a Lemgruber e Oliveira (2011) ao afirmarem que o caminho do exemplo é o da generalização indutiva em que o orador funda uma regra e ao realizar o caminho contrário utilizam o argumento pela ilustração.

Um modelo reconhecido como garantia de valor de boa conduta e de excelência deve ser seguido, já o antipadrão não necessariamente devemos seguir, mas visto como uma forma negativa ou uma regra geral (PERELMAN, 1987). Portanto, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ainda esclarecem que se alguém for considerado como modelo, significa necessariamente que tenha prestígio e valor, e assim deve ser seguido pela postura e próprio fato. E no reconhecimento da referência a um contraste desta conduta, devemos nos afastar, por ser considerada como antipadrão, não aconselhável a ser seguido.

As *analogias e metáforas*, estas consideradas como analogias condensadas, também desempenham um papel importante na estruturação do real, sendo utilizadas como recurso de convencimento. Nessa visão, Lemgruber e Oliveira (2011, p. 48) afirmam que “o que a analogia explica, explicitando a similitude de relações, a metáfora resume numa expressão”,

sendo que a analogia é explicativa e a metáfora cria um efeito por ser uma figura de linguagem com efeito argumentativo.

A *analogia* erige-se de uma Teoria da Argumentação, não de uma ontologia, sendo proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) o tema como conjunto dos termos A e B e a semelhança entre os termos C e D indicados como foro, sendo essencial a confrontação do tema com o foro. Esclarecem que toda analogia se torna espontaneamente *metáfora*, com exceção as que se apresentam em forma rígidas.

A metáfora é vista por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como figura argumentativa, pois provém de uma analogia por meio da condensação e desempenha todos os papéis representados pela analogia. Reboul (2004, p. 188) pontua que a “metáfora é mais convincente por ser redutora, por traduzir semelhança em identidade, “ sendo por excelência a figura que fundamenta as estruturas do real.

Há também os processos argumentativos de *dissociação de noções*, que visam recusar a existência de uma ligação dada a sua incompatibilidade, tendo em vista separar os elementos que a linguagem ligou previamente entre si (MEYER; CARRILHO; TIMMERRMANS, 2002, p, 242), separando-os, o que estava tradicionalmente ligados na linguagem ou na tradição reconhecida, ou seja, consistem em dissociar noções em pares hierarquizados.

Segundo Reboul (2004, p.189), este quarto tipo de argumento tem “como objetivo essencial dirimir incompatibilidades, e é exatamente isso que a torna convincente e durável”. Nesse sentido, o processo de dissociação para Lemgruber e Oliveira (2011, p. 36) consiste em “operar uma ruptura entre associações, mostrando que se achavam equivocadamente estabelecidas, ou dissociando uma noção conhecida, a fim de propor uma nova interpretação da mesma”, permitindo resolver incompatibilidades e esclarecer situações que se sucederam de alguma forma e não de outra.

Contudo, não finda aqui o estudo das análises argumentativas e das possibilidades de classificação empregadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, que apresento um esquema de autoria de Castro e Bolte-Frant (2011) para uma melhor compreensão.

Argumentos Quase Lógicos

a) Contradição e incompatibilidade

<p>O incompatível ou o contrário apresentam-se como uma anomalia da inferência feita, a tendência do auditório é a de recusar uma tese que apresente esta anomalia. [...] Duas premissas podem ser incompatíveis sem serem contraditórias. Enquanto a contradição entre duas premissas supõe um formalismo, ao menos um sistema de noções unívoco, a incompatibilidade é sempre relativa às circunstâncias, a elementos particulares ou decisões</p>
--

humanas.

Se acetarmos que o dono protegeu seu cão até a morte, diante do assassinato do cão pelo seu dono, teremos uma contradição para a primeira premissa.

Durante a guerra, um cristão pode alegar não poder ir à guerra porque sua religião não permite matar. Nesse caso, a obediência ao país e a obediência à igreja são incompatíveis.

b) Identidade total ou parcial

Tautologia

O argumento é apresentado como uma definição (identidade). Uma definição que nada nos ensine no tocante às ligações empíricas que um fenômeno por ter com outros e para o estudo dos quais seria indispensável uma pesquisa experimental é uma utilização retórica.

Mãe é aquela que cuida

Ora, Joana cuida de Paulo

Logo, Joana é a mãe de Paulo

Regra de justiça

Requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou situações que são integrados numa mesma categoria.

João é professor da escola A,

Pedro também é professor da escola A,

Logo, João e Pedro devem ter a mesma carga horária de trabalho.

Relação de reciprocidade

Aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes (simetria).

Se João foi à casa de Maria e ela o recebeu bem.

Se Maria for à casa de João ele deve recebe-la bem.

Transitividade

Aplica-se quando as relações são similares.

Maria fez um favor a João e João fez um favor a Ricardo.

Logo, Ricardo deve um favor a Maria.

c) Argumentos que apelam para as relações matemáticas

Relação da parte com o todo e inclusão da parte no todo e divisão do todo em suas partes

Apresentam dois objetos como partes de um mesmo objeto.

O departamento de história e o de geografia são parte do projeto de uma mesma escola, portanto, seus objetivos devem convergir para os objetivos desta

Argumentos de comparação

Comparam medidas entre dois elementos. Apresentam-se como constatação de fato.

João fez mais material escolar do que Maria, ele é mais capaz do que ela.

d) Relações de frequência

Probabilidades

Utiliza-se de cálculos estatísticos que partem de fatos, a fim de chegarem a decorrências destes.

Maria não compareceu a 90% das reuniões escolares,

Ela não virá desta vez.

Argumentos fundados na estrutura do real

a) Ligação de sucessão

Causa/Efeito

A partir de um evento determinado, visam aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o explicaria ou de um efeito que resultaria dele.

Não consigo fazer uma boa prova após a aula de Educação Física e novamente marcaram a prova nessa situação. Não posso fazer nada, já que preveni o professor e ele nem ligou.

Argumento Pragmático

Transfere valores de uma cadeia causal, efetuam-se indo da causa para o efeito, do efeito para a causa. No caso de pessoas, a transferência se dá não por causalidade, mas por coexistência.

Desvalorizar um homem por descender dos animais

Meio/fim

De maneira geral, o fato de considerar ou não uma conduta como um meio em vista de um fim pode acarretar consequências significativas e, portanto, constituir o objeto essencial de uma argumentação.

Faltei sim à reunião escolar, dediquei-me inteiramente este mês ao planejamento e modificar o processo de avaliação dos alunos, o que é o motivo maior da reunião.

b) Ligação de Coexistência

Pessoas e seus atos

Diferentemente das ligações de sucesso que unem coisas de mesmo nível, as ligações de coexistências consistem em unir duas realidades de nível diferente, uma mais fundamental e mais explicativa que a outra, neste caso, a pessoa e atos que pratica,

Poetas são pessoas que vivem nas nuvens, gostam excessivamente da liberdade, comportam-se como impunes a qualquer dever que se lhes impõe a vida. Eu não sou poeta, sou professor, cumpridor dos meus deveres.

Autoridade

Argumentos que se utilizam do prestígio de uma pessoa para atribuir valor ao que ela diz.

Não se deve gastar tudo o que se tem no mesmo mês. E não sou eu que estou dizendo, meu consultor financeiro me disse.

Grupo de seus membros

Consiste em atribuir a pessoa e seus atos a manifestação da vontade ou crença de um grupo ao qual pertence.

Não foi ele que fez isso, ele é religioso

Argumentos que fundam o real

a) Fundamentos pelo caso particular

Exemplo

São argumentos que propõem uma generalização a partir de um ou mais casos particulares. Não importa de que maneira o exemplo é apresentado, o exemplo evocado deverá, para ser tomado como tal, ter estatuto de fato, ao menos provisoriamente. A grande vantagem de sua utilização é jogar a atenção para esse estatuto.

<i>Ele deve vir sim ontem ele veio, todo mundo viu.</i>
<p>Ilustração</p> <p>A ilustração difere do exemplo pelo estatuto da regra que ele se propõe a apoiar. Enquanto o exemplo serve para fundar uma regra, a ilustração tem o objetivo de reforçar a adesão a uma regra conhecida e admitida, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram interesses pela variedade de aplicações possíveis, aumenta a presença na consciência.</p> <p style="text-align: center;"><i>Não duvidem que este meu trabalho é bom, às vezes obras compostas por vários autores, como estes livros de coletâneas que cada um escreve e nem sabe o que o outro autor escreveu, são menos perfeitas do que lhes apresento.</i></p>
<p>Modelo e anti-modelo</p> <p>Podem servir de modelo pessoas ou grupos para quem o prestígio valoriza as ações. O argumento consiste em atribuir às ações o mesmo prestígio do qual a pessoa ou grupo gozam.</p> <p style="text-align: center;"><i>Americanos tem gosto pela guerra, como bem demonstram seus governantes.</i></p>

b) Analogias e Metáforas

<p>Analogia</p> <p>É sempre uma comparação feita por similitudes que aproximam dois elementos de natureza diferente.</p> <p style="text-align: center;"><i>Portela. Foi um rio que passou em minha vida e meu coração se deixou levar. (Música de Paulinho da Viola)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Nesse caso a comparação é feita entre a escola de samba Portela e um rio. Ambos passam, ambos são azuis e, assim como o rio leva o que é deixado a sua frente, a Portela leva o coração do poeta.</i></p>
<p>Metáfora</p> <p>O uso da metáfora transporta a significação própria de um termo a uma outra significação, que não lhe é própria senão em virtude de uma comparação que só existe para quem a compartilha.</p> <p style="text-align: center;"><i>Para convencer alguém de que um empreendimento não é válido porque não resiste ao tempo.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Você pode fazer lindos arranjos de flores que hoje encherão de cores os olhos de quem os ver e os embriagará com tanto perfume. Mas daqui a vinte dias serão fedidas e murchas.</i></p>

Para finalizar esse tópico, ressalto a relevância de compreender argumentações que envolvem distâncias que são objeto de negociação (MEYER, 2007). É o caso, por exemplo, do reconhecimento de que as vozes dos alunos do curso de Pedagogia, tanto na modalidade de ensino presencial quanto a distância, podem ser muito discordantes das visões externadas pelos docentes, tanto em um caso como no outro. Face ao exposto, considero a teoria da argumentação um referencial útil para discutir e analisar os processos de formação, os sentidos de currículos e as práticas docentes, em que os sujeitos envolvidos (professores, alunos e tutores) ora exercem a função de oradores e ora atuam como auditórios, com visões,

vozes e necessidades específicas que estão, constantemente, num ambiente de argumentação, dissociações e de negociação.

1.4 – Contribuições da Teoria da Argumentação para o estudo proposto

Ao analisar minha trajetória profissional, percebo que está estreitamente ligada à Formação e Prática Docente que considero ser a experiência significativa da minha vida, priorizando o desenvolvimento das práticas para qualidade de educação.

Desde 2005, atuo como docente do Ensino Superior no Curso de Pedagogia e licenciaturas. Com meu ingresso na Educação Superior, começando em outra instância de formação: a do formador de formadores. O trabalho docente neste nível acentua a responsabilidade social, visto ser esse professor um formador que pode perpetuar ou propor mudanças mais profundas, aguçando a reflexão. O perfil dos alunos de cursos de licenciaturas (Pedagogia, Matemática e outras) é a do aluno trabalhador, em muitos casos com uma formação deficitária na Educação Básica, contudo, disposto a enfrentar suas dificuldades, visando à obtenção de uma qualificação e melhor remuneração. Hoje em dia, além de lecionar, exerço a função de coordenadora no Curso de Pedagogia.

Destarte aos contextos citados, centrei meus estudos no objeto Pedagogia, que desde a homologação das legislações vigentes aponta para a possível construção da formação profissional do pedagogo, que alicerça sua atuação para a docência, como será mencionado no próximo capítulo, não prevalecendo uma discussão de muitos anos que evidencia a Pedagogia como ciência da educação.

E nesta visão, Mazzotti levanta um debate entre as teorias pedagógicas, sendo estabelecido o objeto da Pedagogia, “examinando-se em suas relações internas – implicações significantes e externas - as implicações postas nas ações educativas” (Mazzotti, 1996, p. 34).

Mazzotti (2001, p.15) define Pedagogia como:

A reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas procurando delimitar o ser do “ato” educativo. Nesse sentido, busca-se o fundamento do pensar pedagógico, que teria um lugar próprio entre as ciências modernas. O objeto do conhecimento seria, então, o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações.

Para o autor, a Pedagogia é uma ciência da prática educativa fundamentada numa reflexão sistemática sobre a técnica particular: a educação.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mazzotti e Oliveira (2000, p. 71) defendem que “a ciência é um empreendimento cujo propósito é produzir conhecimentos confiáveis sobre os objetos estudados”. Os autores sustentam que fazer ciência exige debates, reflexões, troca de informações e confrontos de opiniões do objeto de estudo, ampliando as controvérsias e polêmicas numa disputa de convencimento.

Essas constatações remetem à consideração de que o “fazer científico é constituído por processos argumentativos” (MAZZOTTI, OLIVEIRA, 2000, p. 73), pautados durante as indagações e questionamentos que cada pesquisador faz frente aos seus estudos, métodos, técnicas e análises escolhidos, avaliação e resultados encontrados.

Reforça-se assim a complexidade do nosso objeto de estudo, sendo por isso relevante a utilização da argumentação como procedimento que busca racionalizar o discurso. Desse modo, tem-se o referencial teórico da Teoria da Argumentação de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, com a apresentação de conceitos importantes para o entendimento do que será desenvolvido em nossos estudos.

Portanto, diante do exposto, considero viável o interesse em investigar os processos de formação inicial e a contribuição do curso de formação com vista à profissão futura dos alunos dos Cursos de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância, tendo como aportes legislativos e regulatórios as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso na elaboração da matriz curricular. Tomo como referência, principalmente, o artigo 3º, parágrafo único, incisos I, II e III da DCN dos cursos de graduação em Pedagogia, ao ressaltar a formação do pedagogo e sua atuação profissional, caracterizando o que considero uma lacuna entre o *saber* e o *fazer*, projetando assim uma discussão sobre a formação da profissão do pedagogo, a qual não se resume somente à docência.

Para tanto, apresento num primeiro momento os dados de um levantamento realizado em 2013, no banco de resumos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), num período de uma década, precisamente de 2003 a 2012.

Inicialmente, fiz uma busca com duas categorias de pesquisa *Pedagogia/Currículo* e *Pedagogia/Currículo/Educação a Distância*, palavras que poderiam ajudar a identificar os trabalhos no banco de teses. Adotei também o critério de busca com *todas as palavras* e seguem os resultados no quadro adiante.

Quadro 1 - Banco de resumos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / 2003-12

Anos	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Pedagogia/Currículo/Educação a Distância	-	-	01	-	-	-	01	02	04	04	12
Pedagogia e Currículo	39	59	63	60	86	82	103	119	111	139	861

Numa tentativa de mostrar a originalidade dos meus estudos, no segundo momento, acrescentei mais duas expressões nas categorias de pesquisa anteriores com a finalidade de apurar o foco. Dessa forma, as categorias passam a ser *Pedagogia/Currículo/Retórica e Teoria da Argumentação* e *Pedagogia/Currículo/Educação a Distância/Retórica e Teoria da Argumentação*. Curiosamente nenhuma pesquisa foi encontrada nas novas categorias, o que indica ineditismo com respeito a nossa investigação.

Verificando os dados da tabela, identifico que é expressivo o número de trabalhos realizados nos últimos 10 anos focando *currículo* e o *Curso de Pedagogia*. No primeiro ano do estado da arte estabelecido (2003), percebo que o número de pesquisas encontradas corresponde a 4,5% da totalização e existe um crescimento representativo ano a ano, que dos 861 estudos, 55% correspondem aos quatro últimos anos de estudos (2009-12).

Ainda analisando os resultados, fica claro que os estudos focando *Educação a Distância* crescem também durante a década, mas com um número ínfimo de pesquisas, tendo em vista que somente 12 totalizam minha busca.

Em seguida, havendo necessidade de aprofundar e destacar meus estudos, considerando sua originalidade, dei início a uma segunda busca e consulta ao Banco de Teses da CAPES dos resumos relativos as produções concluídas. Por algum tempo esse banco esteve fora do ar para preparação de uma nova versão e atualização das informações bibliográficas das teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação do Brasil, tendo retornado somente no terceiro quadrimestre do ano de 2014. Os registros disponíveis na nova versão estão sendo incluídos gradativamente, pois hoje há acesso somente dos anos entre 2010 até os dias atuais⁶. Esta ferramenta proporciona uma busca nas bases e áreas selecionadas, e para atingir tal objetivo busquei categorias únicas nas quais pude esboçar alguns apontamentos a seguir:

Quadro 2 - Banco de resumos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / 2010-14

⁶ Disponível: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 04/12/2014

Categoria 2010/2014	Quantidade	Área de Conhecimento Educação	Programa de Educação	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado profissional
Pedagogia	1140	661	639	828	259	49
Matriz Curricular	108	52	49	81	19	08
Diretrizes Curriculares Nacionais	51	40	38	40	9	02
Educação a Distância	1050	357	339	737	213	95
Retórica	326	18	15	234	90	02
Teoria da Argumentação	185	14	14	130	52	03

O quadro acima mostra os resultados das produções de teses e dissertações no período de 2010-2014, com categorias isoladas, generalizadas e amplas, pertinentes à pesquisa. Nesse sentido, é necessário dar continuidade à investigação, a fim de obter pistas para uma melhor compreensão e foco da pesquisa. Para tanto, relacionei as expressões nas categorias anteriores com a finalidade de delimitar os estudos e identificar as possíveis aproximações e afastamentos entre as matrizes curriculares e as DCN do Curso de Pedagogia, buscando trabalhos fundamentados pela teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como um referencial para discutir e analisar os processos de formação, conforme o próximo quadro demonstrativo.

Quadro 3 - Banco de resumos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / 2010-14

Categorias 2010-2014	Quantidade	Área de Conhecimento Educação	Programa de Educação	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado profissional
Pedagogia / Matriz Curricular	19	12	12	16	02	01
Pedagogia/ Diretrizes Curriculares Nacionais	51	40	38	40	09	02
Pedagogia/ Educação a Distância	98	68	65	68	27	03
Pedagogia/ Retórica	03	0	0	01	02	0
Pedagogia/ Teoria da Argumentação	03	01	01	02	01	0
Pedagogia/ Diretrizes C.Nacionais / M. Curricular	04	03	04	04	0	0
Pedagogia/	03	03	02	02	01	0

Categorias 2010-2014	Quantidade	Área de Conhecimento Educação	Programa de Educação	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado profissional
Diretrizes C.Nacionais/ Educ. Distância						
Pedagogia/ M.Curricular/ Educ. Distância	03	01	01	02	01	0
Pedagogia/ Diretrizes C.Nacionais/ Retórica	0	0	0	0	0	0
Pedagogia/ Diretrizes C.Nacionais/ Teoria da Argumentação	0	0	0	0	0	0
Pedagogia/ Educ. Distância/ Teoria da Argumentação	0	0	0	0	0	0
Pedagogia/ Educ. Distância/ Retórica	0	0	0	0	0	0
Pedagogia/ M.Curricular/ Retórica	0	0	0	0	0	0
Pedagogia/ M.Curricular/ Teoria da Argumentação	0	0	0	0	0	0
Pedagogia/ Retórica/ Teoria da Argumentação	0	0	0	0	0	0

Visualizando o quadro anterior, identifico que ao relacionar uma a uma as expressões com o objeto da pesquisa – Pedagogia – encontro um número bem reduzido de dissertações e teses. Enfatizo ainda que ao filtrar a categoria “retórica”, somente duas teses de doutorado e uma dissertação do mestrado surgem, mas não correspondem a Área de Conhecimento Educação, sendo pertencentes aos Programas de Ciências da Religião, Estudos Linguísticos e de Teatro. É interessante notar que ao filtrar a categoria *teoria da argumentação*, identifico uma tese no Programa de Educação denominada *Homossexuais são...revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer* (SILVA, 2012). Mas ao apropriar-me da leitura, percebo que o autor faz uma análise argumentativa dos livros de medicina, psicologia e da educação publicados no Brasil, entre os anos 1920 e 1970. Este estudo está, portanto, baseado num conjunto de ideias sobre homossexualidade e como elas foram configuradas e constituídas entre os saberes médicos, veiculados pela pedagogia dos

manuais médicos inseridos nas práticas de educação sexual. O trabalho mostra ainda como tais saberes foram desconstruídos por meio de um movimento contrário exercido por algumas obras que tentam desconstruir as ideias sobre o homossexual veiculadas pela pedagogia dos manuais médicos.

Acentuo ainda que nenhuma tese ou dissertação foi encontrada nos Programas de Educação do Brasil, da Área de Conhecimento Educação, relacionada ao nosso objeto de estudo – Pedagogia - correlacionando as categorias que contribuirão com meu estudo, tais como: *matriz curricular*, *diretrizes curriculares nacionais* e *educação a distância*, concomitante com as expressões *retórica* e *teoria da argumentação*. Dessa maneira, concluo que os estudos realizados nos últimos cinco anos, ainda que compartilhem o mesmo objeto - Curso de Pedagogia – estão baseados em categorias próprias sustentadas por interesses comuns, oriundas das práticas envolvidas no processo educativo, sem uma possível aproximação entre a Teoria da Argumentação e as problemáticas educacionais.

Aqui, compete dizer ainda que outra busca foi realizada na *Scientific Electronic Library* (SciELO), considerada uma biblioteca eletrônica qualificada que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e de outros países. Isso me proporcionou apreciar uma coleção de revistas e artigos científicos na área de Ciências Humanas, com uma variedade de temas relacionados à educação, com artigos completos disponíveis para download. Dentre esses periódicos, cito *Cadernos de Pesquisa*, *Ciência e Educação*, *Educação e Sociedade* e a *Revista Brasileira de Educação*, pelas qualificações e comprometimentos com a educação.

A busca inicialmente foi realizada por toda coleção do SciELO, utilizando as mesmas categorias de interesse, que apresento no quadro 4.

Quadro 4 - Scientific Electronic Library (SciELO)

Categoria	Quantidade
Pedagogia	651
Matriz Curricular	001
Diretrizes Curriculares Nacionais	-
Educação a Distância	171
Retórica	218
Teoria da Argumentação	001

No decorrer da busca, olhei separadamente por periódico, buscando revistas de estudos e pesquisas em educação, em que todas têm como missão divulgar a produção acadêmica sobre educação, por meio de pesquisas empíricas ou teóricas e ensaios originais, oportunizando amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, e desta forma fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional.

Na versão impressa com ISSN n. 0100-1574 e publicada pela Fundação Carlos Chagas, *Caderno de Pesquisa*, encontrei 30 artigos sobre o objeto da minha pesquisa, ou seja, Pedagogia, correspondente a 5% do total disponível de toda coleção SciELO, e somente dois artigos correlacionados a *Educação a Distância* (1%), quatro deles de categoria *Retórica* (2%) e nenhum correlacionados às expressões *Matriz Curricular*, *Diretrizes Curriculares Nacionais* e a *Teoria da Argumentação*.

Ao olhar os artigos disponíveis que evidenciam a *retórica* como base teórica de análise, identifiquei que o artigo intitulado *Cecília Meireles e o temário da escola nova* (CUNHA; SOUZA, 2011) tem o objetivo de mostrar que Cecília Meireles expressava ideias e posicionamentos da Escola Nova no início dos anos 1930, configurando a relação entre família e escola e o uso das artes como recursos educativos, abrindo perspectivas para a investigação das estratégias argumentativas que compõem o discurso pedagógico da autora. O artigo *Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar*. Enguita (2011) discute as dicotomias sucesso e fracasso escolar, tentando identificar vantagens e desvantagens nas nuances, atitudes e respostas dos alunos na escola. Assim fortalecendo o questionamento de “ir ou não ir” à escola, sucesso ou fracasso, continuar os estudos ou deixar o mercado de trabalho. Em qualquer caso, o autor mostra a tendência da escola e as simplificações da profissão e categorização, acima dos argumentos em torno da diversificação do ensino e da aprendizagem do aluno.

No terceiro artigo, *Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências* (SOUSA; OLIVEIRA, 2010), os autores buscaram explorar como os resultados dos sistemas de avaliação vêm informando a formulação e implementação de políticas educacionais, bem como discutem seu potencial para tornar-se um marco da política educacional. Para tanto verificaram as possíveis contribuições da avaliação na promoção da melhoria do ensino, as quais têm sido discutidas com base em dois tipos de argumentos, sendo o primeiro pautado na lógica interna dos processos de avaliação e o segundo na utilização dos resultados na condução das políticas educacionais.

Por fim, Michael Apple (2002), em seu *artigo Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?*, esclarece sobre a literatura da “pedagogia crítica”, evidenciando como uma forma do que pode ser mais bem chamado de retórica do "romantismo das possibilidades", na qual a linguagem da possibilidade substitui uma análise consistente do que realmente é o equilíbrio de forças na sociedade, é insuficiente para mudar as políticas neoliberais e neoconservadoras na alfabetização e em toda a esfera da educação.

Como vejo, nos artigos selecionados não identifico proximidade com meu estudo, mesmo considerando que os autores sempre evidenciam em seus discursos técnicas e análises com foco na retórica, a qual é, porém, geralmente considerada como algo negativo para os fins educacionais.

O segundo periódico é publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Faculdade de Ciências – *Campus Bauru*, com o título de *Ciência e Educação*, na versão online ISSN n. 1980-850X. Nele os resultados não diferenciam dos anteriores, pois somente 12 artigos (2%) foram encontrados pelo objeto de estudo - *Pedagogia*. Um único artigo na categoria *Educação a Distância* e outro na *Retórica* não atingindo nem 1% do total disponível, da mesma forma que nenhum artigo foi encontrado com o foco na *Matriz Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais e Teoria da Argumentação*.

Na tentativa de analisar o artigo *Ciências e seu ensino: o que dizem os cientistas e os livros didáticos sobre o HIV/AIDS*, verifico que as autoras Bellini e Frasson (2006) apresentam uma análise de discursos sobre HIV/AIDS dentre os textos científicos e didáticos destinados ao ensino de ciências, contemplando os estudos sobre o papel da figura de retórica – metáfora – nos modelos científicos e pedagógicos.

O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) é responsável pela organização e publicação da revista periódica *Educação e Sociedade*, tendo como versão impressa n. 0101-7330, que aceita colaborações de artigos e resenhas na área da Ciência da Educação.

Neste periódico, permanece a não observância das categorias *Matriz Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais e Teoria da Argumentação*, mas há 79 artigos focando meu objeto de estudo *Pedagogia* (12%), 12 artigos na categoria *Educação a Distância* (7%) e quatro correspondentes a expressão *Retórica* (2%).

Ao analisar os artigos cuja expressão *Retórica* foi encontrada, identifico que Souza e Castro (2012), autoras do artigo *Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada*

Brasil-Portugal: entre a exigência legal e a exequibilidade real, problematizam a dicotomia entre a difusão do ideário e a sua concretização no campo das políticas públicas, com base na literatura jurídica num discurso de descentralização entre Brasil e Portugal, levando a crer que no plano da retórica não logra superação.

No artigo *O revivescimento da aprendizagem?* o autor Hamilton (2002) confere um novo significado à sociedade da aprendizagem, entre os ritmos, a retórica e as práticas desta sociedade que tem convergência intrincada nos interesses sociais.

Em *¿Para qué nos sirven los extranjeros?* Larrosa (2002) propõe que a retórica multicultural pode ser tratada em termos de imagem produzida na construção da própria identidade, funcionando como um mecanismo que cada um alimenta com a boa consciência e imagem de si próprio. Assim questiona em que medida ocorrem estas situações na educação e quais são suas implicações.

O último periódico selecionado, *Revista Brasileira de Educação*, é publicado pela Editora Autores Associados com versão impressa n. ISSN 1413-2478. Neste periódico, quatro artigos foram identificados ao selecionar a expressão *retórica*, coincidentemente três deles são de autoria e/ou coautoria do pesquisador Marcus Vinícius da Cunha, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão, da Universidade de São Paulo (USP), membro do grupo de pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, onde gerencia a liderança do grupo em parceria com o pesquisador Tarso Bonilha Mazzotti.

O primeiro artigo de Cunha (2004), *Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso*, analisa as manifestações de Anísio Teixeira e de outros autores como representantes de duas concepções quanto aos vínculos da ciência com a educação, utilizando a análise retórica. Tais estudos vinculados ao Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e influenciados pelas ideias de John Dewey são posicionados como integrantes da metáfora percurso indeterminado.

Cunha e Sacramento (2007), no artigo *Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey*, analisam as referências feitas por John Dewey à filosofia e à vida social da Grécia clássica no livro *Democracia e educação*. Ressaltam o modo como Dewey se baseia nos gregos na composição dos argumentos que sustentam as ideias para os leitores. Tais análises estão sustentadas pelos estudos das práticas retóricas e dialéticas desenvolvidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca.

No artigo *O discurso psicológico de John Dewey*, Andrade e Cunha (2013) analisam as ideias de Dewey sobre os conceitos fundamentais da natureza humana, tendo como referência o livro *Human nature and conduct: an introduction to Social Psychology*. Os autores baseiam-se na análise do discurso, seguindo os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia já mencionado anteriormente, enfatizados pelas teorias de Chaïm Perelman e Stephen Toulmin.

Por último, no quarto artigo denominado *O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa*, Marinho (2003) analisa os currículos de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) com intuito de verificar o conjunto de estratégias enunciativas de uma dupla face genérica: de divulgação e de discurso científico. Pautado na visão de uma nova retórica, discute o discurso oficial sobre o ensino e assinala que esse novo discurso tem algumas explicações e implicações nas práticas pedagógicas.

Diante da varredura nos bancos de teses e artigos de revistas periódicas, percebo no que diz respeito aos resultados, que os dados indicam um número pouco significativo de estudos que resultam diferentes interpretações do campo da pedagogia e práticas pedagógicas, como demonstrado nas buscas analisadas e descritas, aplicando a teoria da argumentação às problemáticas educacionais.

Para atingir o objetivo de demonstrar a singularidade do meu estudo, visitei a Plataforma Lattes, que representa as informações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de Pesquisas e de Instituições em um único sistema de registros. Selecionei o currículo de três professores-pesquisadores que mantêm atividades de pesquisa que fundamentam suas investigações pela importância dos estudos na *Teoria da Argumentação* de Perelman e Obrecht-Tyteca, que se constitui como base da análise retórica.

Nesta tentativa, selecionei as teses concluídas e orientadas pelos professores doutores Tarso Bonilha Mazzotti, Marcus Vinícius da Cunha e Renato José de Oliveira.

Nessa seleção identifiquei 10 teses orientadas pelo Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti e destas, oito concluídas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), somente uma única tese está disponível no portal desta IES, pois as demais fazem parte somente de uma listagem de defesas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), defendidas a partir de 1986, mas não disponibilizadas na íntegra. A única disponível é de autoria de Laélia Carmelita

Portela Moreira, com o título de *Pedagogia e Educação: a construção de um campo científico*. Defendida em 2007, a autora analisou a constituição da Pedagogia como área de conhecimento a partir de dois indicadores, quando discute o estatuto de cientificidade e a análise de questões metodológicas da pesquisa educacional. Pauta-se em uma seleção de textos que abordam a chamada “crise de teoria e método”, tratando as relações da Pedagogia com a Filosofia e com as chamadas Ciências da Educação.

As outras duas teses restantes pertencem ao PPGE da Universidade Estácio de Sá (*Campus* - Rio de Janeiro), sendo as primeiras orientadas neste programa por Mazzotti. Ambas discutem e investigam o processo de ensino e aprendizagem fundamentadas pela Teoria das Representações Sociais (TRS), inicialmente introduzida pelo psicólogo Serge Moscovici e utilizam análise retórica dos discursos dos sujeitos envolvidos acerca do fato educacional. Como afirma Mazzotti (2002, p. 8), as teorias pedagógicas são frutos de “procedimentos argumentativos cujo objetivo é justificar nossas afirmações acerca do fato educacional”.

A primeira de autoria de Giane Moreira dos Santos Pereira, foi defendida em 2012 e tem como título *Escola: passaporte para o futuro. Representações Sociais de Jovens do PEJA*. A autora buscou identificar as representações sociais de escola, trabalho e futuro para alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro, buscando as relações entre estas representações e o fracasso escolar dos mesmos. Os alunos consideram que a escola é o *passaporte* para arrumarem um bom emprego, conforme atestam os resultados da análise retórica dos discursos dos alunos ao justificarem que a escola, trabalho e futuro encontram-se no mesmo núcleo argumentativo. A segunda, de autoria de Vicente Eudes Veras da Silva, denominada *Representação Social Institucionalizada da Disciplina Matemática: aluno como máquina de calcular*, também defendida em 2012, tem como objetivo investigar as representações sociais de Matemática sustentadas pelos alunos do Curso de Matemática, professores, livros didáticos e presentes nas questões do Programme for International Student Assessment (PISA). O autor conclui que os problemas de ensino da matemática requerem uma análise do que se considera primordial para ser ensinado, o preferível e o desejável. Por fim, considera que a representação de ensino de Matemática, sustentada nos contextos dos envolvidos, coordena-se e condensa-se na metáfora *Máquina de Calcular*.

Em sequência, localizei as seis teses orientadas durante o período de 2004-14 pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius da Cunha, professor associado do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Inicialmente somente foi possível o acesso à leitura dos resumos, considerando que algumas teses completas não estão disponíveis. As teses de Rita de Cássia Pimenta de Araújo, intitulada *Lógica, investigação e democracia no discurso educacional de John Dewey* e de Viviane da Costa Lopes, com o título *O ceticismo em John Dewey: a busca da certeza*, defendidas respectivamente 2009 e 2010, têm como objeto de estudo compreender e analisar as concepções filosóficas e os argumentos de Dewey acerca da lógica, caracterizada como teoria da investigação, pelas leituras e compreensão dos livros *Logic: the theory of inquiry* de John Dewey, publicado originalmente em 1938 e *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*, publicado em 1929. Para tanto, os referenciais metodológicos empregados na análise do discurso deweyano são fundamentados pela nova retórica, proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca.

A autora da tese *O homem e o desenvolvimento humano no discurso de Aristóteles e John Dewey* utilizou a análise retórica oriunda dos estudos de Chaïm Perelman, buscando compreender as estratégias argumentativas utilizadas pelos escritos de Aristóteles e vários textos de John Dewey para persuadir seus leitores. Erika Natacha Fernandes de Andrade (2014) conclui em sua tese que as semelhanças entre Aristóteles e Dewey são mais significativas do que as suas diferenças, especialmente porque ambos adotam concepções contrárias.

Por último, percebo que a tese de Karen Fernanda da Silva Bortoloti (2012), denominada *A Psicologia em Anísio Teixeira* analisa as ideias de Anísio Teixeira, priorizando suas concepções acerca da Psicologia presente nas propostas e práticas educacionais no Brasil, no período de 1920 a 1960. A autora evidenciou em seus estudos a apropriação de um discurso inovador nas contribuições dos saberes psicológicos à educação neste período.

As pesquisas de Marcus Vinícius Cunha são desenvolvidas pela metodologia para a análise de discursos pedagógicos, promovendo a retomada do pensamento de Aristóteles, privilegiando especialmente os Tópicos e a Retórica, pelos autores contemporâneos Chaïm Perelman, Stephen Toulmin e outros, principalmente no Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia”. Também dedica em suas investigações a análise retórica numa

das linhas de pesquisas ao discurso filosófico e educacional de John Dewey e em outra a análise retórica de autores brasileiros pertencentes ao movimento escolanovista.

Finalizo minha análise com as teses orientadas pelo Prof. Dr. Renato José de Oliveira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que ora orienta meu estudo e hoje coordena o Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação (GPÉE) e é membro do Grupo de Pesquisa sobre Retórica e Argumentação na Pedagogia da UFRJ.

No estudo nomeado *Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos*, Daniela Patti do Amaral (2008) procurou investigar intensamente as alterações existentes na legislação brasileira e nos programas de formação de professores, olhando principalmente a formação de professores por meio das licenciaturas tanto em instituições públicas como privadas, ressaltando também as políticas públicas nacionais e internacionais.

A autora durante sua investigação aponta a necessidade de um planejamento científico, cultural, pedagógico, pessoal e profissional e, para essas mudanças ocorrerem, precisam ser empreendidas pelas universidades públicas, de modo a retomar a condução da formação de professores da educação básica, a qual precisa ser constituída de um perfil próprio e comprometido. Nesse sentido, buscou compreender a visão do licenciando a partir dos argumentos (técnicas argumentativas) empregados no discurso, quais são seus elementos argumentativos e como se constrói sua oratória. Concluiu que por meio dos professores e das disciplinas pedagógicas, há uma necessidade de se repensar o papel na formação dos licenciandos e que futuros professores construam sua identidade profissional e vivenciem essa experiência desde o início do curso.

A segunda tese analisada é da autora Andréa Penteado de Menezes (2009), sob o título *O argumento do auditório: o que os alunos têm a dizer das propostas curriculares em arte*. A autora buscou investigar os discursos dos alunos do ensino fundamental II sobre o currículo de arte. Também discutiu a construção de um currículo vindo de um processo argumentativo que contemple as falas e interesses de todos os sujeitos interessados na educação, incluindo o aluno. Inicialmente, fez uma análise retórica da história da disciplina no Brasil a partir do século XX, baseada na produção teórica e científica do campo e uma análise retórica da fala dos alunos sobre estes currículos de arte. A autora concluiu que a elaboração do currículo tem uma perspectiva positiva, baseado principalmente numa aproximação dos interesses dos alunos, assim como dos demais grupos envolvidos neste processo.

A tese nomeada *Espaços e interfaces culturais para implantação da educação on-line - um diálogo entre os impasses que emergem da introdução de novos paradigmas das instituições de ensino superior*, de autoria de Renata Biscaia Raposo Barreto (2010), visou investigar os espaços e interfaces culturais para implantação da educação on-line, argumentando que a rede enfatiza a importante discussão entre os impasses gerados por sua introdução no âmbito das instituições de ensino superior, considerado como um espaço sociotécnico em que há modelos tradicionais tanto na educação presencial como a distância. Considerando a educação online como um espaço de ressignificação cultural, pode-se focar o tripé entre a dialogicidade, complexidade e construcionismo. Vale ressaltar que a investigação foi realizada com professores de três instituições de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, fundamentada tanto na parte teórica como na parte prática pela análise retórica e a teoria da argumentação, a partir das contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Assim, constatou-se a existência de três categorias para análise retórica: *apocalípticos*, *integrados* e *conciliadores*. A autora conclui que os *conciliadores* são os que tecem a rede e realizam as transformações, cabendo a eles as possíveis mudanças e implantações no favorecimento da educação on-line.

A tese de Cristina Nacif Alves (2012), *Avaliação e ética: discursos em ação*, traz o impacto das propostas de avaliação e vem refletir as contradições entre a teoria e prática ao avaliar. A investigação foi realizada por meio dos argumentos dos sujeitos envolvidos, ou seja, professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro sobre as práticas utilizadas de avaliação da aprendizagem e os impactos das avaliações das políticas públicas no campo educacional. Para tanto, a autora levanta os questionamentos: Por que avaliar? Para quem avaliar? Como avaliar? E diante destas indagações pontua como justificativa (a avaliação) da ação concretizada (julgamento), os posicionamentos dos interlocutores nas inter-relações sociais entre eles e o meio. A análise do discurso foi fundamentada pelos sentidos atribuídos às verdades e opiniões manifestadas nos enunciados historicamente construídos sobre avaliação e ética. Seu estudo trouxe Bakhtin e Perelman com suas teorias, ressaltando a linguagem como um fenômeno social, heterogêneo e contraditório. Assim sendo, questiona os princípios reguladores da avaliação, apontando os diferentes significados entre justiça e valores de avaliação e por fim reflete sobre qual a medida do justo, do ético, do que cremos por verdade, na visão das experiências estabelecidas e vividas pelo homem.

A autora da tese *Ética e Paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação profissional* Glauria Janaina dos Santos (2014), empregou a fundamentação teórica da Teoria da Argumentação - desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca - os estudos de Perelman e Oliveira sobre ética e os conceitos de Aristóteles sobre paixões para investigar as interfaces entre ética e paixões no contexto de formação profissional. Para tanto, seu objetivo foi compreender se a escola é um espaço de contribuição para o desenvolvimento de uma educação/formação que favoreça construção de princípios éticos em conexão com as paixões. Seus estudos foram realizados com alunos, professores e coordenadores do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), com o intuito de investigar as concepções de paixões e de ética que possuem e como essas categorias estão sendo construídas ou não nessa formação. A autora conclui que a escola pode contribuir para uma formação voltada para a dimensão ético-emocional, desde que esteja aberta e retome o caminho para um diálogo voltado para essas questões.

Por fim, Helen Silveira Jardim (2014), em sua tese *Analisando o cotidiano das aulas de música: o confronto de interesses dos alunos, professores e das instituições de ensino*, investigou a natureza dos argumentos apresentados por alunos, professores e membros institucionais sobre a importância de ensinar e aprender música. Interpretou três diferentes visões, baseada nas categorias da Teoria da Argumentação e no campo da Educação Musical do Currículo e do Multiculturalismo. O campo de pesquisa foi uma escola pública e uma escola de música localizados no Rio de Janeiro. Os dados foram apurados por meio de perguntas abertas de questionário elaborado com quatro perguntas e pela análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições em pauta.

A autora reconhece um potencial multicultural crítico na análise dos textos dos PPP das escolas em questão, tendo como pilar propostas pedagógicas desenvolvidas a partir de um olhar sócio-multicultural. De forma unânime, a música é considerada relevante do ponto de vista individual e sendo importante sua aprendizagem e ensinamentos em cada instituição. Em sua pesquisa, verificou que a análise retórica dos argumentos permitiu perceber princípios para a negociação, mesmo distante, a predisposição ao diálogo; a permuta dos papéis do orador e auditório, a compreensão de que os acordos podem ser temporários e renováveis e que há um limite de tempo para os questionamentos e para a definição de um acordo. Por fim, a autora sugere a permanência e intensificação do diálogo entre instituições de forma a

intensificar os acordos e a fim de contribuir para o aprimoramento das metodologias utilizadas.

Considerando as orientações das teses das alunas do professor-pesquisador Renato José de Oliveira, cabe afirmar que suas investigações estão pautadas nas relações entre ética, retórica e educação; análise retórica dos discursos educacionais e a racionalidade argumentativa em pesquisas educacionais, o que fortalece a escolha pela utilização da retórica como instrumento teórico-metodológico de análise na minha pesquisa.

Como se vê, indubitavelmente, diante das buscas e dos resultados encontrados reafirmo a contribuição da Teoria da Argumentação para o estudo proposto, pois não encontrei nenhuma tese e/ou artigo relacionando esse referencial com o profissional pedagogo numa perspectiva de discutir fundamentalmente: a formação do pedagogo como indo além da docência; a elaboração das matrizes curriculares numa diversidade de disciplinas ou ausência de foco nas matrizes. Nenhum estudo, portanto, questionou a história longa e inconclusa da Pedagogia que ainda se reflete nas legislações vigentes e sugere a existência de uma indefinição epistemológica.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM FOCO

O processo de formação do ser humano é tão rico, complexo e variado quanto o próprio ser humano. O ser humano é, a um só tempo, um manipulador de fenômenos objetivos, sociais e humanos; é um negociador que discute com seus semelhantes; é um ser que pauta seus comportamentos por normas e que descobre, no ambiente em que vive, desde o nascimento, modelos de comportamento que tende a reproduzir; é também um ser que expressa sua subjetividade e que orienta sua vida de acordo com uma dimensão afetiva e emocional. Em suma, o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todas as matizes dos seres que somos. (TARDIF, 2002, p.174)

2.1- Panorama histórico do curso de Pedagogia no Brasil

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, foi dentre os cursos de licenciaturas em nível superior um dos que mais sofreram reformulações normativas ao longo de seus anos de existência (GATTI, 2012).

Atualmente, este curso se destina à formação de professores para exercer a função docente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio modalidade Normal e Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, sendo espaços escolares ou não-escolares, conforme previsto no art. 4º da Resolução n. 01/2006 (BRASIL, 2006b) que instituiu as DCN.

Dessa forma, destaco que o Curso de Pedagogia é a única licenciatura que não forma somente o professor, ou seja, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores e também capacitados para o planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares.

A citada resolução define ainda os “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos

órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”, como exposto no art. 1º. (BRASIL, 2006b)

Focando os preceitos legais estabelecidos nas DCN do Curso de Pedagogia, cabe no momento delinear sua trajetória desde a gênese até os dias atuais.

Do ponto de vista epistemológico, Pedagogia, que significa “arte de condução de crianças”, se tornou a arte e a doutrina da educação até se consolidar como disciplina na universidade no final do século XVIII, graças, em boa parte, à contribuição de Johann Friedrich Herbart, filósofo alemão que inaugurou a análise sistemática da educação e mostrou a importância da psicologia na teorização do ensino.

A Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação. De acordo com Demo (1998, p. 16),

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro do trabalho, trabalho este entre a individualidade e solidariedade.

Freire (1994) vai mais além: a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimento, mas cria uma possibilidade ao educando de construir o seu próprio conhecimento baseado no conhecimento que ele traz de seu dia a dia.

Por outro lado, Pedagogia é também entendida como modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino, a normatização das ações e dos instrumentos didáticos que devem ser utilizados para qualquer nível de educação. Mattos (1973, p. 44) considera que a Pedagogia investiga “suas múltiplas facetas e dimensões, em suas manifestações no tempo e no espaço, em suas complexas relações de causa e efeito com os demais fenômenos que integram a vida humana em sociedade, dentro do seu condicionamento cultural imediato”.

O curso de Pedagogia se constitui em um espaço onde se estuda intencional e criticamente a educação e suas influências na sociedade, partindo de uma formação teórica, prática, metodológica da educação e do ensino.

No Brasil, pode-se identificar o surgimento do profissional pedagogo no Decreto Lei n. 1.190 (BRASIL, 1939), na “era Vargas”, que cria a primeira Faculdade Nacional de

Filosofia, Ciências e Letras⁷ e tem preocupação com a formação superior de técnicos em educação, com a formação de docentes para o curso normal, nível médio. Nessa época, o curso de Pedagogia tinha a duração de três anos, formava somente o bacharel em Pedagogia ou os denominados “Técnicos da Educação”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. O curso de Didática foi criado pelo mesmo Decreto, numa “Seção Especial”, com a duração de apenas um ano, preparava para as licenciaturas e recebia os egressos do bacharelado, contemplando o esquema “3 + 1”.

Para completar seus estudos, o pedagogo necessitava cursar as seguintes disciplinas, como exposto no quadro 2:

Quadro 2 – Disciplinas por série Curso de Pedagogia – 1939

1ª série	2ª série	3ª série
Pedagogia – Complementos da Matemática	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
História da Filosofia	Estatística Educacional	História da Educação
Fundamentos Biológicos da Educação	História da Educação	Administração Escolar
Psicologia Educacional	Fundamentos Sociológicos da Educação	Educação Comparada
-	Administração Escolar	Filosofia da Educação

Fonte: SILVA, 1999

Observa-se que não havia ênfase nem na prática e nem na metodologia.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no Curso Bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como Técnico em Educação e na Licenciatura formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo.

Na década de 1960, após a primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4024 (BRASIL, 1961), foi mantido o curso de bacharelado para formação do pedagogo. O Parecer CFE n 251/62 (BRASIL, 1962) estabeleceu em sua primeira redação o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, que introduziu alterações curriculares no Curso de Pedagogia, sendo aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação e Cultura, Darcy Ribeiro. Este parecer apontava a necessidade de o professor primário ser formado em cursos de nível superior.

Nesse período, o curso de Pedagogia se volta para a formação dos profissionais

⁷ BRASIL, Presidência da República. *Lei n. 452*, de 5 de julho de 1937. Distrito Federal, 1937.

pedagogos, os “Técnicos de Educação”, e o professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura.

Regulamentada pelo Parecer CFE no. 292/62 (BRASIL, 1962), a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo essa última sob forma de Estágio Supervisionado. Permanecia, portanto, a dualidade entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia.

De acordo com as diretrizes da reforma universitária, Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), foram fixadas as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Esta Lei foi normatizada no Parecer n. 252/69 (BRASIL, 1969a) de autoria também de Valnir Chagas, que regulamentou as habilitações do Curso de Pedagogia, prescrevendo a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos.

Esse Parecer trata do currículo mínimo e da duração para o curso de Graduação em Pedagogia, apresentando uma proposta mais elaborada de formação superior, propondo a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, com uma estrutura curricular que teria uma parte comum e outra diversificada. Traça um perfil mais claro para o curso de Pedagogia e para o pedagogo, enfatizando sua atuação e especificando a licenciatura. A Resolução CFE n. 2/69 (BRASIL, 1969b), do mesmo ano, fixou no Art. 2º as disciplinas necessárias para a integralização do Curso de Pedagogia e, no Art. 3º, os requisitos para obtenção das habilitações específicas do curso.

Assim, o Curso de Pedagogia compreendia uma parte comum com seis matérias, atendendo a todas as habilitações, com as disciplinas: *Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Psicologia da Educação e História da Educação*. E outra parte diversificada, onde cada IES possuía autonomia de oferta dentre oito habilitações específicas, como esclarece Frauches (2010, p.153-154):

- a) **Magistério dos cursos normais de nível médio** - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau; Metodologia do Ensino do 1º. Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º. Grau (estágio).
- b) **Orientação Educacional** - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º. Grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional, Medidas Educacionais.
- c) **Administração Escolar para o exercício nas escolas de 1º. e 2º. Graus** - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º. Grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar.

- d) **Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º. e 2º. Graus** - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º. Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Currículos e Programas.
- e) **Inspeção Escolar para o exercício nas escolas de 1º. e 2º. Graus** - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º. Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar, Legislação do Ensino.
- f) **Administração Escolar para o exercício nas escolas de 1º. Graus** - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Administração da Escola de 1º. Grau.
- g) **Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º. Grau** - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Supervisão da Escola de 1º. Grau, Currículos e Programas.
- h) **Inspeção Escolar para o exercício nas escolas de 1º. Grau** - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau, Inspeção da Escola de 1º. Grau, Legislação do Ensino.

O curso de Pedagogia tinha a duração mínima fixada em 2.200 horas de atividades para Licenciatura Plena (1º. e 2º. Graus) com integralização de no mínimo três anos e no máximo sete anos letivos. E para oferta da Licenciatura Curta (1º. Grau) com integralização no mínimo de um ano e meio e no máximo de quatro anos letivos, para cumprir 1.200 horas de atividades previstas.

A título de diplomação cabia uma ou duas habilitações, sendo da mesma ordem de duração ou diferente, havendo ainda a possibilidade de completar os estudos por parte de interesse dos alunos e obter outras habilitações. E quanto ao exercício da profissão, o pedagogo poderia atuar em atividades relativas às habilitações concluídas: o magistério no ensino Normal (disciplinas correlacionadas às habilitações e parte comum do curso) e magistério na escola de 1º. Grau, mas sendo estudado Metodologia e Prática de Ensino (FRAUCHES, 2010).

A citada resolução, em seu artigo 5º, contempla outras habilitações para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, mas seus planos de habilitações deveriam passar pela aprovação do Conselho Federal de Educação.

Com o processo de desenvolvimento social e econômico do país e o aumento da exigência ao acesso à escola, cresceram as cobranças de qualificação docente no que diz respeito ao trabalho com a criança e com o adolescente de classes populares e ao atendimento a gestão pública e escolar. O objetivo era atender às necessidades das funções específicas e descentralizadas para melhor fluidez no sistema escolar e de ensino, visando autonomia e crescimento institucional.

Na década de 1980, em atendimento às exigências da atuação dos professores da Educação Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental, várias reformas curriculares atingiram os Cursos de Pedagogia, enfatizando a preocupação com o processo de ensinar, aprender e de gerenciar o sistema escolar e de ensino, criando uma diversidade de habilitações, mas possibilitando a formação docente como uma das habilitações do curso, como pontua Scheibe (2001, p. 2), “exigida como pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do curso, numa perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”.

Os anos 1990 são um marco da formação docente para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido às exigências da LDB 9394/96. Seu Artigo 61 define os profissionais da educação:

Art. 61 - Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diplomas de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

A formação dos profissionais da educação se encontra no mesmo artigo em seu parágrafo único e seus incisos:

Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

A formação dos docentes no que se refere a seu campo de atuação está no Artigo 62, que contempla a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como no Artigo 2º das DCN do Curso de Pedagogia:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Conforme o Parecer CNE/CP n. 5/05 (BRASIL 2005), o Curso de Pedagogia leva em conta proposições formalizadas nos últimos anos, focalizando a realidade educacional do Brasil, tendo como olhar um diagnóstico e avaliação sobre formação e atuação de professores que propõe o projeto da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

As legislações anteriores nortearam a organização do Curso de Pedagogia até recentemente e só foram descartadas por ocasião da aprovação da LDB n. 9394/96. Após 10 anos, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que regulam o Curso de Pedagogia atualmente.

As citadas transformações que ocorreram no Curso de Pedagogia, desde sua criação até hoje, fazem parte dos debates e reflexões de Gatti (2012), numa perspectiva dos processos formativos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Dentre essas perspectivas, resalto algumas legislações que dispõem sobre a *formação de professores* para atuarem na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que possivelmente estruturou e pontuou indícios para a deliberação das DCN do Curso de Pedagogia.

Baseado neste contexto, cito a LDB, que em seu artigo 63 inciso I, sustenta que os cursos formadores de profissionais da educação básica, incluindo o Curso Normal Superior, destinados à formação destes profissionais nos Institutos Superiores de Educação e as prioridades dos profissionais da educação para atuarem na administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional para a educação básica, sustentada no artigo 64, afirmando que a formação far-se-á nos cursos de graduação de Pedagogia ou em Pós-Graduação (BRASIL, 1996).

Os Institutos Superiores de Educação, que têm como missão a formação para o magistério da educação básica, instituído pela Resolução CNE n. 1/1999⁸(BRASIL, 1999a), enfatiza o inciso I do artigo 12, ao mencionar sobre o Curso Normal Superior focando a licenciatura dos profissionais para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda nesta resolução, em seu artigo 6º, verifica-se a formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil por meio de promoções de conhecimentos das práticas educativas contempladas para o desenvolvimento integral da criança e formação de profissionais para atuarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, assegurando o processo de aprendizagem dos alunos, adequando suas práticas ao desenvolvimento e conhecimento dos alunos da língua portuguesa, da matemática e de outras línguas e códigos necessários para o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, conforme determinado nos incisos I e II.

Outras discussões surgiram com a homologação do Decreto n. 3.276/1999⁹ (BRASIL, 1999b) que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na educação básica, alterando os artigos 61 e 63 da LDB, em seu artigo 3º. § 2º, ao afirmar que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”, que passa ter a seguinte redação dada pelo Decreto n. 3.554/2000¹⁰(BRASIL, 2000) “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á preferencialmente em cursos normais superiores”, proposto pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza a substituição do termo *exclusivamente* para *preferencialmente*, tendo como aporte os defensores do Curso de Pedagogia provocados pelo Parecer CNE n.10/2000¹¹.

As discussões permanecem e no início do ano seguinte o CNE aprova o Parecer n. 133/2001¹², esclarecendo quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e

⁸ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução no. 1/1999, de 30 de setembro de 1999. Distrito Federal: 1999.

⁹ BRASIL, Presidência da República. Decreto no. 3.276/1999, de 6 de dezembro de 1999. Distrito Federal: 1999.

¹⁰ BRASIL, Presidência da República. Decreto no. 3.554/2000, de 7 de agosto de 2000. Distrito Federal, 2000.

¹¹ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer no. 10/2000, de 9 de maio de 2000. Homologado em 4 de agosto de 2000. Distrito Federal, 2000.

¹² BRASIL, Conselho Nacional da Educação. Parecer no. 133/2001, de 30 de janeiro de 2001. Homologado em 5 de março de 2001. Distrito Federal: 2001.

nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dentre as considerações permitiu a seguinte conclusão:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios:

- a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;
- b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP n. 1/99.

Quanto às leis que regem a formação de professores, as que dizem respeito ao Curso Normal Superior causaram alguns transtornos, gerando a dúvida sobre o porquê da existência dos Cursos de Pedagogia? Para tanto, o CNE torna pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia, no início de 2005, mas o Projeto inicial passa por várias reformulações e somente em 13 de dezembro de 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 05/2005¹³, que instituiu as DCN. O Parecer traz uma controvérsia em relação ao art. 64 da LDB, já mencionado nesta seção, pois determinou em seu texto, no art. 14, que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de Pós-Graduação, especialmente estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados, não fazendo referência à formação dos profissionais da educação no Curso de Pedagogia. E diante do fato, o Parecer é reexaminado pela Câmara de Educação Superior do CNE e é aprovado o Parecer CNE/CP n. 3/2006¹⁴, dando uma nova redação ao parecer anterior, incluindo a formação do especialista no Curso de Pedagogia. (FRAUCHES, 2010)

Os pareceres aqui mencionados serão delineados posteriormente quando a leitura das DCN para o Curso de Pedagogia for detalhada.

Conforme as legislações citadas, saliento que o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar uma consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso, numa necessidade ímpar do reconhecimento de um campo de argumentações na formação dos pedagogos que se mostrou, ao longo do tempo,

¹³ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer no. 5/2005*, de 13 de dezembro de 2005. Distrito Federal, 2005.

¹⁴ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer no. 3/2006*, de 21 de fevereiro de 2006. Distrito Federal, 2006.

no processo de formação do pedagogo (CHAVES, 1981; BRASIL, 1987; BRZEZINSKI, 1994; CARVALHO, 1996; PIMENTA, 1996; SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

2.2- Formação Docente *versus* Formação do Pedagogo

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Nessa perspectiva, é necessário fortalecer o papel do professor, considerando sua formação, as reflexões sobre a formação docente nos dias de hoje e as condições de trabalho, ressaltando a implementação das políticas educacionais que visam a melhorar a educação brasileira. Vieira (2007, p. 20) considera necessário “institucionalizar estratégias de universalização na educação, associadas às carreiras e ao piso salarial e, progressivamente, extensivas a todos os profissionais da educação”.

Nesse sentido, ser professor exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados. A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho, tendo como referência análise da docência (TARDIF; LESSARD, 2007).

A crescente desvalorização do profissional da educação e a constante precarização das condições de seu trabalho se tornam desafios a serem vencidos, o que tem oportunizado diversos pesquisadores a dedicarem maior atenção ao estudo da formação, da profissão, do trabalho e da formação docente.

Muito se tem discutido sobre formação docente e constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (FREIRE, 1994).

Na segunda década do século passado, a Lei Diretrizes e Bases da Educação¹⁵ brasileira procurou situar o professor como o eixo principal da qualidade da educação, apresentando alguns avanços quanto à formação docente e trazendo em seu bojo questões essenciais como a associação entre teoria e prática, a exigência do curso superior para

¹⁵ BRASIL, Ministério de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Distrito Federal, 1996.

educadores da educação básica, infantil e ensino fundamental, e a educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Contemplar a valorização do profissional da educação abarca o aperfeiçoamento continuado, a progressão funcional baseada na titulação e períodos reservados para estudos. É o que as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica explicitam: a formação deverá garantir uma base comum de formação a todos os professores, propiciando o repensar acerca do papel da escola, da prática educativa e do trabalho do professor.

O Plano Nacional da Educação¹⁶ é resultado da pressão da sociedade, uma vez que por iniciativa pública de sindicatos, professores, estudantes, pais, comunidade e contando com o apoio de parlamentares, foi enviado ao Congresso e aprovado recentemente. Entretanto, não expressou preocupação com o profissional de educação como um todo, colocando em discussão apenas sua formação.

Ao se pensar no magistério como profissão, faz-se necessário recorrer ao Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁷ e verificar o que é referido ao Piso Nacional Salarial do Magistério: professor é a primeira categoria profissional a ter um piso salarial nacional definido em Constituição. Assim, de acordo com a Lei, os professores da educação básica pública dos estados, dos municípios, do Distrito Federal e da União foram beneficiados com o piso nacional do magistério no valor de um mil e novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos, valor pago a partir de janeiro de 2015, sofrendo reajustes anuais, conforme determina o artigo 5º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008¹⁸, reajustado em 13,01%.

Assim, afirmo ainda que a constante precarização das condições de trabalho e a crescente desvalorização do profissional da educação têm oportunizado pesquisadores a dedicar maior atenção ao estudo da formação docente, neste caso o que percebemos é uma dissociação da profissão por conta dos baixos salários e duplas jornadas de trabalho. Dentre eles, sobressaem-se os estudos das representações de professores, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes e normas afetos a estes e a outros objetos do campo da Educação são interpretados e ressignificados pelos profissionais da área.

A temática da formação constitui relevante objeto de estudo para a teoria social e para

¹⁶ BRASIL, Ministério de Educação. *Projeto Lei no.13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Distrito Federal, 2014.

¹⁷ BRASIL, Ministério de Educação. *Plano de Desenvolvimento de Educação: razões, princípios e programas*. Distrito Federal, 2007.

¹⁸ BRASIL, Presidência da República. *Lei no. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Distrito Federal, 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica

a área da educação. O que está em pauta é um processo de formação que jamais se reduz ao processo de instrução, de ensino, de treinamento, de adestramento, mas um processo de construção e transformação. E com essa peculiaridade, contemplo com a afirmação de Severino (2011, p.132), respondendo que a formação “envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser”.

Masetto (2009) esclarece que aprender faz parte da formação pedagógica do docente, pois para alguns professores sua formação pedagógica dependia de ter respostas para certas perguntas, entre elas: *como posso dar melhor minha aula? Que técnicas posso usar para que os alunos se interessem por minha aula ou o que vou ensinar aos meus alunos na aula de hoje?*

Desta forma, entendendo como Nóvoa (1997 *apud* PIMENTA, 1999, p. 29) ao considerar que a formação de professores deve possibilitar um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva, visando sua prática, percebo a importância de se valorizar a formação, a autonomia e as condições de trabalho dos professores como mediação para melhoria social e política da qualidade da educação, analisando a realidade em que ele desenvolve sua prática, compreendendo, interpretando e refletindo sobre ela com o intuito de intervir, visando mudanças na sua prática. E dialogamos com Mazzotti (1993, p. 282) ao afirmar que “para os formadores de professores, o fundamental é o desenvolvimento dos conhecimentos e atitudes necessários à orientação do processo educativos dos educandos”. Na minha visão, não podemos fechar os olhos e ficarmos alienados, sendo necessário priorizar uma formação que assegure práticas coerentes com os princípios que proporcionem à transformação na educação e a inclusão dos novos desafios que dela decorre. E pensando criticamente na prática dos formadores de professores, verifico a necessidade do olhar na formação de futuros professores, tecendo a relação do discurso teórico de modo concreto, ou seja, que permita a inserção na própria prática do formador.

Nesta perspectiva, Zabalza (2003, p. 31) enfatiza a evidência “da necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias”, pois entendo como o autor que educação é um assunto no qual estão implicadas pessoas, sendo básica a dimensão pessoal do processo educativo, condicionante na qualidade dos processos e seus resultados.

Nóvoa (1999) dirige seu foco de atenção à voz do professor. Para esse autor, a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas. Do seu ponto de vista, os estudos sobre trabalho docente devem levar em conta diferentes aspectos da história do professor e considerar os saberes construídos pelos professores. Para ele, cada professor “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma segunda pele profissional” (NÓVOA, 1996, p. 16). Compreendo a metáfora “segunda pele” como características próprias das práticas pedagógicas, tendo como percepção, defesa e proteção um revestimento de uma camada em suas ações, como uma *pele* que reveste externamente o corpo humano. Considero que os professores são formados em função do *saber* e a relação do *fazer*, mas percebo como o autor que há algumas situações rígidas, práticas indisponíveis às mudanças, ou seja, que produzem para o docente grande dificuldade em abandonar suas práticas pedagógicas, numa defesa que atua como uma camada que impede novas experiências. Não obstante isso, os professores como um auditório particular, refletem sobre suas ações práticas pedagógicas, questionando por que ensinam e de que modo ensinam. Nesse processo, permeado pelas suas histórias de vida, sofrem influências na sua relação com os alunos, o que pode acabar levando ao caminho das mudanças.

A ênfase nos saberes docentes proporcionou discussões sobre sua relação com a formação da profissão docente. Autores como Tardif e Lessard (2007) consideram que os saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão *na* e *sobre* a prática, constituindo, por sua vez, novo paradigma na formação de professores. O professor é identificado como sujeito de um *saber* e de um *fazer*, pois o conhecimento profissional é construído ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, precisa ser conhecido, já que o mesmo norteia a prática educativa (SILVA, 1995).

Sarti e Bueno (1997, p.99-100) observaram “que os futuros professores esperam que a formação lhes ofereça os métodos e técnicas que compõem os saberes profissionais do professor, o que, entretanto, não mais ocorre”. Concordo que as práticas pedagógicas dos formadores de professores devem propor aulas numa visão de discussão crítica e de reflexão permanente, possibilitando a construção das práticas educativas pelos próprios futuros professores, “o que parece supor o repúdio a qualquer ideia relacionada com métodos de ensino, considerados *receitinhas para ensinar*”, como evidenciado nas pesquisas de Alves-Mazzotti *et al* (2008, p.529).

A educação é vista como fator de desenvolvimento e transformação humana. Para tanto, um de seus pontos cruciais é uma formação docente que oriente futuros professores no sentido de conviver com seus alunos, observando os seus comportamentos, sua maneira de ser, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por eles e realizando em conjunto experiências e vivências, a fim de auxiliar no processo ensino e aprendizagem e no desenvolvimento.

Nesse sentido, Pimenta (1996) afirma que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora considera que enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Concordo com Pimenta (1999, p. 19) ao descrever sobre formação docente e de seus profissionais, quer no processo de formação inicial, quer na formação continuada, que se constroem a partir da:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Baseado nesse contexto, enfatizo que a Pedagogia não se limita somente ao trabalho docente, abrange outras dimensões e ações pedagógicas. Portanto, sendo formadora de docente dentre outras áreas previstas nas DCN, Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 75) pontuam que:

A docência é uma das atividades pedagógicas, o que nos leva realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Ou seja, acreditamos que a docência se faz pela Pedagogia e não consideramos correto afirmar que a Pedagogia se faça pela docência.

A partir disso, as questões que se relacionam com a própria formação do pedagogo e interrogo: O que é ser Pedagogo?

À luz de sua trajetória histórica, podemos perceber que a formação do pedagogo, desde a implantação do curso de Pedagogia, foi questionada, bem como o currículo do curso e sua finalidade social, e há alguns anos passa por discussões, reflexões e debates mobilizando

autores e vários órgãos. Um argumento muito difundido é o de que não faz sentido manter a dicotomia histórica entre bacharelado e licenciatura, como apontado por Scheibe (2007, p. 50), referente às concepções da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998):

O curso de Pedagogia porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação.

Neste capítulo, na subseção *Panorama histórico do curso de Pedagogia no Brasil*, apresento a trajetória do curso de Pedagogia desde sua criação e os fatores que levam a dicotomia histórica quanto ao perfil do profissional pedagogo até os dias de hoje.

Mas, em síntese, a trajetória do Curso de Pedagogia é demarcada pela organização curricular na formação do pedagogo, desde sua gênese, pois como evidenciado por Scheibe e Durlí (2011, p. 87), “a separação bacharelado/licenciatura caracterizou uma organização curricular seriada, denominada de “esquema 3 + 1” e por outros autores (BISSOLI DA SILVA, 2003; CHAGAS, 1976; SAVIANI, 2008; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; TANURI, 2000). Nesse percurso, o pedagogo bacharel permaneceu como base da sua formação com o objetivo de formar técnicos em educação. Várias regulações ocorreram no curso e diante da proximidade da década da homologação das DCN essa discussão ainda é muito presente. Como previsto nos artigos das DCN, o Curso de Pedagogia é instituído como licenciatura aplicando à formação inicial o exercício da docência e a possibilidade de atuar em espaços escolares e não-escolares.

Portanto, identifico algumas dissociações de noções nas legislações que abarcam o Curso de Pedagogia, tendo como princípio a sua missão definida, na LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 64, como destacado:

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.

Ressalto aqui a formação dos especialistas de educação em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, que foi questionada por ocasião da aprovação do Parecer CNE/CP

n.5/2005 quando delibera que o Curso de Pedagogia é destinado à formação para o exercício da docência, pois a decisão não foi unânime pelos conselheiros. Na época, os conselheiros César Callegari, Francisco Cordão e Paulo Barone apresentaram voto em separado. Isso ocasionou o reexame pelo Ministério da Educação do Parecer CNE/CP n. 5/2005, em relação à redação do artigo 14, do Projeto de Resolução das DCN, resultando a aprovação do Parecer CNE/CP n. 3/2006, o qual deu nova redação ao artigo mencionado, que também teve o voto contrário do conselheiro Francisco Cordão quanto à nova proposta do artigo 14, do Projeto de Resolução, como esclarecido por Frauches (2010, p. 161-162):

Por entender que a mesma desconfigura o que tem mais inovador no texto aprovado em dezembro último por este Conselho Pleno e que representa uma afronta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica [...] e que a emenda retificativa proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil.

E por considerar, recentemente, a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2, que define as DCN para a formação inicial em nível superior, ressaltando no Capítulo V – *da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo*, seu artigo 13 e parágrafo 5º por entender que os preceitos legais ainda fortalecem a presença da dissociação do perfil do pedagogo, ora definido como bacharel, ora como licenciado:

Art. 13 - Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

[...]

§ - Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Visando assegurar a efetivação da formação dos profissionais pedagogos, definindo um perfil de egresso, identifiquei como Nóvoa (1999) a necessidade de desempenhar importante papel na configuração de uma nova profissionalidade.

Assim, para discutir a formação do pedagogo a partir dos debates e posições vivenciadas nos últimos anos, diferenciadas interpretações me inquietaram, dentre elas, a de Libâneo (2006, p. 6) ao afirmar que “um professor é um pedagogo, porém nem todo pedagogo necessariamente deva ser professor”. Já Gatti (2003, p. 389-390 *apud* FERREIRA, 2006, p.1347) salienta que [...] “a formação de profissionais da educação indica que há problemas de gestão, implicados nos processos formativos e no exercício da profissão”, colocando em questão os moldes predominantes de formação, havendo uma valorização enciclopédica e de especialização, fragmentando assim o conhecimento.

Se o *aprender* deve estar relacionado com o *fazer*, a aprendizagem das tarefas docentes estão relacionadas *no fazer* e não *no falar sobre*, o que não é observado e evidenciado na organização dos cursos de formação de professores, como ressaltado por Mazzotti (1993, p.289-290) ao corroborar sobre a questão: “essa situação é, no mínimo, curiosa, pois o melhor da Pedagogia de nossos dias sustenta-se na diretiva ‘aprende-se a fazer, fazendo’. No entanto, na formação de professores, tarefa fundamental para a Pedagogia, não se tem dado espaço suficiente para o exercício orientado da profissão”. Concordo com Mazzotti, assinalando que ele chama a atenção para uma incompatibilidade que muitos não se dão conta, mas que acaba por comprometer a qualidade acadêmica dos cursos de Pedagogia.

Nóvoa (1996, p. 71), por sua vez, entende que não devemos buscar respostas, mas sim adotar uma postura de questionar – problematizar – pois trata-se de “um momento privilegiado de interrogações”. A observação é fecunda, mas é preciso ter em vista o que precisamente se quer questionar ou problematizar, pois do contrário o discurso se torna por demais generalista.

Face a tais indagações e reflexões, apresento minhas inquietações quanto à formação do pedagogo, quando tive a oportunidade de assistir a sessão especial *Impactos das Diretrizes Nacionais sobre os cursos de Pedagogia*, durante o XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado entre os dias 11 e 14 de novembro de 2014, em Fortaleza. A sessão em pauta foi composta pelos professores convidados Luiz Fernandes Dourado, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE); Selma Garrido Pimenta da Universidade de São Paulo e Alda Junqueira Marim da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que apresentaram os resultados de estudos e pesquisas mostrando as fragilidades da formação dos professores e pedagogos nos últimos tempos. O mediador da sessão, professor Jacques Therrien da Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do

Ceará, conduziu os questionamentos ao auditório. Dirigi, então, algumas questões ao membro do CNE quanto à minha preocupação na elaboração de um projeto pedagógico do curso de Pedagogia e das matrizes curriculares, numa diversidade de disciplinas ou ausência de foco nas matrizes, onde há obrigatoriedade de atender as DCN que se destinam à formação de professores, ao apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos em espaços escolares e não escolares, tendo ainda as exigências dos requisitos legais impostas pelo Ministério de Educação nas regulações dos cursos. Na oportunidade, as professoras Iria Brzezinski¹⁹ e Helena Costa Lopes de Freitas²⁰ também manifestaram seus posicionamentos quanto ao desejo de reformulações nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica - em nível superior – e para o Curso de Pedagogia, que estavam previstas entre fins de 2015 e início do ano de 2016²¹, mais recentemente aprovada. A busca da formação do pedagogo continua sendo a bandeira de luta do movimento em prol da formação dos profissionais da educação defendida por Brzezinski (2014). Freitas (2014), por seu turno, ressaltou a relação dialética teoria-prática que caracteriza o processo de conhecimento tornando a análise da prática de ensino e estágios inseridos nos cursos de Pedagogia e da formação do profissional de educação a principal questão.

Diante dos meus questionamentos, que contribuíram com as propostas dos estudos das professoras Selma Pimenta e Alda Marin, representantes da mesa *Impactos das Diretrizes Nacionais sobre os cursos de Pedagogia*, reconheceram a necessidade de mudanças reafirmadas e direcionadas ao membro do CNE²².

¹⁹ Militante como membro das diretorias: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação e ao CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. E Consultora Integrante da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia do ENADE (2008-2014).

²⁰ Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Colaborou com a Secretaria da Educação Básica do MEC, na Coordenação-Geral de Formação de Professores, responsável pelos Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e pelo Programa Profucionário.

²¹ BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no. 2, de 1º. de julho de 2015. Distrito Federal: 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP no. 2/2015. Distrito Federal: 2015. Aprovado em 9 de junho de 2015. Propõe a presente Resolução, tendo como Relator o Professor Luiz Fernandes Doudorado.

²² Notas de Rodapé inserida no Parecer CNE/CP no.2/2015. Nos últimos dois anos, além de reuniões de trabalho, seminários, discussões sobre as DCN de Formação/CNE foram efetivadas na Universidade de São

Assim, baseada na formação e a atuação do pedagogo, verifico que a trajetória histórica é cercada por grandes acontecimentos, situações, mudanças, avanços e retrocessos, atendendo aos processos sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Percebo que a formação do Pedagogo é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como indispensável, a formação continuada “em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação” (MARQUES, 1992, p.194).

Como enfatizado por Freitas naquele evento, a evidência da relação teoria-prática fortalece a estrutura da formação dos profissionais da educação, quando tratam das práticas pedagógicas e a produção de conhecimento específico para sala de aula, mas considero um ponto de partida para meus estudos futuros aprofundar a questão da análise de estágios supervisionados, tendo como aporte a afirmação da autora:

Para compreender a problemática da prática de ensino e estágios supervisionados no curso de pedagogia deve-se localizá-la nos contextos das políticas nacionais para a formação de professores, entendidas essas políticas como resultados das relações que se estabelecem, em cada momento histórico, entre educação e sociedade e das lutas que se travam entre as propostas oficiais para o curso de pedagogia e o movimento de educadores. (FREITAS, 1996, p.58)

É válido afirmar que o fato de ressignificar a formação do pedagogo significa entender que a prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. Nesse sentido, Scheibe (2007, p.59-60) menciona que “ a unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a ideia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática”. Partindo dessa premissa, o pedagogo que se formar deve estar inserido num ciclo de construção e reconstrução da sua formação profissional, levando em consideração as exigências e necessidades dos campos de atuação além da docência.

2.3–Uma Leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Com o surgimento do profissional pedagogo, por meio da homologação do Decreto Lei n. 1.190 (BRASIL, 1939), que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, surgiram os primeiros indícios dos atos legais e regulatórios do Curso de Pedagogia. Conferindo os diplomas e certificados, em seu Capítulo VII, no artigo 48, aos bacharéis de pedagogia. Ainda, em seu artigo 51, quanto das *Regalias* conferidas aos diplomas, a partir de 1 de janeiro de 1943, ressalta na alínea “b” e “c” sobre os diplomas dos licenciados e bacharéis de pedagogia:

- b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;
- c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia.

Destaco ainda o artigo 58, ao descrever que “os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que haja estudo no curso de pedagogia”. (BRASIL, 1939)

Partindo do princípio do marco legislativo do Decreto lei que institui o curso de Pedagogia, várias legislações foram homologadas e vieram delineando as características do perfil do pedagogo até os dias atuais. E toda discussão após aprovação da LDB vigente teve início um ano após sua homologação o processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação na instância do Ensino Superior, por meio do Edital n. 04²³, assinado pelo Secretário Abílio Afonso Baeta Neves, em atendimento ao inciso II do artigo 53 da LDB.

A orientação geral do presente Edital ressalta o objetivo de servir de referência para as Instituições de Ensino Superior (IES) na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. Com o propósito de definir as Diretrizes Curriculares, a Secretaria do Ensino Superior (SESu) propôs as seguintes orientações básicas para elaboração: perfil

²³ BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. *Edital no.04*, de 10 de dezembro de 1997. Brasília: 1997.

desejado do formado, competências e habilidades, currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais, duração do curso, estruturação modular dos cursos, estágios e atividades teórico-práticas, conexão com avaliação institucional. Enquanto cronograma e caracterização das etapas, verificou-se que o prazo limite para o envio das propostas de Diretrizes Curriculares à SESu era 03 de abril de 1998, para as devidas consolidações pelas Comissões de Especialistas de cada área do conhecimento.

No plano de definições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia em atendimentos as políticas educacionais, ressalto Aguiar *et al* (2006, p. 825) ao destacarem os órgãos e associações que contribuíram com discussões e profundo estudos na elaboração das DCN:

O movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE²⁴, FORUMDIR²⁵, ANPAE²⁶, ANPED²⁷, CEDES²⁸, EXNEPE²⁹. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 1999, e após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESu e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado.

Após inúmeras análises, discussões, conflitos, cenários de disputas e interesses, esses órgãos e associações contribuíram junto ao CNE para a definição dos conteúdos das DCN de Pedagogia que concretizam o perfil de um novo pedagogo, que podem ocorrer em vários contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não.

²⁴ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – entidade de caráter político, científico e acadêmico, originária do movimento dos educadores da década de 70.

²⁵ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes da Universidades Públicas Brasileiras – tem por diretriz básica o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial os Cursos de Pedagogia e de licenciaturas.

²⁶ Associação Nacional de Política e Administração da Educação – é uma associação civil de utilidade pública e de natureza acadêmica no campo da política e gestão da educação.

²⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – tem como objetivo fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação.

²⁸ Centro de Estudos Educação e Sociedade – tem como papel político realizar um trabalho específico para a democratização da educação no âmbito nacional.

²⁹ Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia – dentre seus objetivos pontuo “Congregar, representar e defender os interesses do conjunto dos/as estudantes de Pedagogia”.

A formação do profissional pedagogo sempre foi muito discutida e perdura até os dias de hoje, temos um legado histórico na trajetória da formação e atuação do pedagogo focados em inúmeros acontecimentos caracterizando avanços e retrocessos. E para tanto, enfatizo os estudos de Nóvoa (1996, p. 74) em suas indagações, afirmando que “a Educação vive assim ‘espartilhada’ nesta dupla visão, feita de desconfiança e de aposta, de desqualificação e de exigência, de prestígio e de responsabilização” sendo “um momento privilegiado de interrogações” (1996, p.71).

É válido declarar que embora identificando aspectos divergentes, todas as manifestações foram unânimes em defender que o Curso de Pedagogia não deveria reduzir-se somente à docência.

E dentro dessas, destaco a posição defendida pelas associações ANFOPE (2005) e FORUMDIR (2005) que concordavam que o Pedagogo deveria ser formado após a formação docente, em sequência no mesmo curso. Para os professores Libâneo e Pimenta (2002) o curso de Pedagogia deveria priorizar a formação do estudioso da educação, ou seja, especialista. Mas, as propostas do CNE eram contrárias, pois enfocavam o Curso de Pedagogia em formação de professores, exclusivamente.

A SESu/MEC, por meio das Comissões de Especialistas do Ensino³⁰ (COESP), solicitou às IES contribuições para a devida elaboração das DCN com o intuito de substituir os currículos mínimos existentes com o propósito de contemplar áreas de conhecimento. E ainda, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia³¹ (CEEP) também recebe essa incumbência numa situação particularmente complexa (SCHEIBE, 2007).

Diante dessas indagações, remeto ao ano de 2003, quando o CNE designou a Comissão Bicameral, composta por Conselheiros da Câmara da Educação Básica e Superior, com finalidade de discutir e definir as DCN do Curso de Pedagogia. O CNE divulgou em sua página para consulta pública uma minuta da Resolução consolidando normas que contribuíam para a sustentação do Curso de Pedagogia, considerado fragilizado pela semelhança com o Curso Normal Superior. Algumas indagações foram realizadas e somente no início do mês de março do ano seguinte a Comissão Bicameral encerrou as atividades relacionadas à minuta da

³⁰ Comissões institucionalizadas na SESu/MEC junto a uma coordenação específica – COESP.

³¹ Comissão composta pelos professores Celestino Alves da Silva (UNESP/Marília); Leda Scheibe (Presidente–UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Mileo Pavão (PUC/PR), nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998.

Resolução, mantendo o teor da mesma. No mês seguinte, o CNE indicou novos Conselheiros, ocasionando uma nova Comissão Bicameral com o objetivo principal de elaborar as DCN do Curso de Pedagogia. Finalmente, estas DCN são instituídas pelo CNE, quando homologou a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que entrou em vigor na data da publicação, revogando a Resolução CFE no. 2, de 12 de maio de 1969, assinada pelo Conselheiro Edson de Oliveira Nunes, Presidente do Conselho Nacional da Educação.

Portanto, considero necessária uma leitura desta Resolução, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP n. 3/2006, ao definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, conforme descrito no artigo 1º das diretrizes em foco.

A formação do pedagogo compreende a “formação da docência” em segmentos já mencionados, mas enfatiza-se ainda na área de serviços e apoio escolares e não escolares que se fazem necessários conhecimentos metodológicos e pedagógicos, conforme sintetizado no Parecer CNE/CP n. 05/2005 (p.7):

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

Em contraponto, Libâneo (2001, p.6) afirma que “a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência”, pois “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Ainda segundo ele, a atuação do pedagogo serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas práticas ocorrem (LIBÂNEO, 2001).

Para outros autores, a atuação do pedagogo também não está circunscrita à docência, tendo um sentido mais “ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares” (AGUIAR *et al*, 2006, p.9).

Portanto, entendo que a Pedagogia estuda as práticas educativas, tendo em vista explicitar finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a educação do profissional que atua em várias instâncias da prática educativa.

No artigo 2º, parágrafos 1º e 2º das DCN, estabelece-se docência construída em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, numa articulação entre os conhecimentos científicos e culturais, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica.

Diante desta visão, propõe discussões de múltiplos saberes e olhares da ciência e do conhecimento como condicionantes adequados para a atuação profissional do pedagogo (EVANGELISTA, 2005).

Enfatizando a formação do pedagogo com o olhar na sua atuação enquanto profissional futuro, percebo a identificação de três conceitos primordiais: conhecimento da escola como organização, a pesquisa em prol da educação e participação da gestão em diferentes instâncias, visando sua participação num contexto social relevante, como previsto nos artigos 3º. e 4º e seus parágrafos.

Como as DCN são amplas e a estruturação do currículo fica a critério de cada IES, resalto a importância de apreciar o artigo 5º, incisos de I a XVI, que estabelece o perfil do egresso do Curso de Pedagogia. Nesse aspecto, obtêm-se um panorama do que está sendo proposto como formação, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais. Dentre os incisos propostos para a formação do pedagogo, pontuo os seguintes, considerados por mim como basilares ao caracterizar os indicadores para atuação profissional do pedagogo:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

[...]

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

[...]

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Justifico o destaque dos incisos mencionados, considerando a formação do pedagogo ampla, capaz de exercer atividades e exigências da complexidade do perfil profissional de forma ética visando um mundo sócio-político-cultural, enfatizando uma consciência crítica e participativa numa construção de conhecimentos pedagógicos e científicos em espaços escolares ou não-escolares. Como afirma Brzezinski, (1997, 2002 *apud* Monteiro, 2005, p. 350) “a formação do pedagogo deveria propiciar ao educador tanto a formação de especialista, quanto a do professor”.

Destacando também o inciso XVI, contemplo seus parágrafos quando estabelecem critérios específicos na promoção da formação de professores indígenas ou que venham atuar em escolas indígenas e de remanescentes de quilombos, que estabelecem atuação à luz da valorização e ao estudo de temas relevantes que se caracterizem populações de etnias e culturas específicas.

O curso de Pedagogia deve ser estruturado com base em três núcleos com objetivo de uma flexibilização curricular, estando vinculado aos interesses dos alunos e às demandas sociais, previsto no artigo 6º, apresentados como alternativa aos currículos mínimos assim delineados:

- I - um núcleo de estudos básicos: sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas;
- II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos: voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais;
- III - um núcleo de estudos integradores: que proporcionará enriquecimento curricular.

No plano da definição e desenvolvimento dos núcleos que estruturam o currículo, a carga horária prevista para o Curso de Pedagogia tem um número mínimo prescrito de 3.200 horas de efetivo trabalho docente, sendo distribuídas em 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de Atividades Teórico-Práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos com perspectivas nas atividades de iniciação científica, extensão e monitoria. Para definir as atividades formativas, estão previstas aulas, visitas integradas em instituições de cunho educacional e cultural, idas e

consultas a bibliotecas e centro de documentação e atividades práticas e grupos de estudos, ressaltado no artigo 7º.

A prioridade da carga horária do Estágio Supervisionado destina-se à Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas cabe a proposta curricular do Projeto Pedagógico de cada curso, ao definir a distribuição desta nas áreas específicas no âmbito escolar e não-escolar, assegurando experiências da profissão futura como enfatizado no artigo 8º. inciso IV nas alíneas a seguir:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Considero este artigo a “espinha dorsal” das DCN, definida como uma estrutura bastante flexível que dá movimento e sustentação ao Projeto Pedagógico focando a integralização dos estudos, cabendo uma análise da proposta didático-metodológica do *que ensinar, para quem e onde ensinar* e das demais atividades que contemplam a formação do pedagogo, previsto no Parecer CNE/CP n. 5/ 2005 (BRASIL, 2005, p. 12):

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender.

A criação e adequação dos Cursos Normal Superior e dos Cursos de Pedagogia passam por mudanças previstas na Resolução, como estabelecido do artigo 9º. ao 13, sendo necessária a elaboração de um novo projeto pedagógico, atendendo as diretrizes curriculares e com a obrigatoriedade de protocolar em órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a partir da publicação da mesma. Os cursos já mantidos concluem suas turmas de acordo com os preceitos legais anteriores, incluindo as habilitações previstas que ficam extintas na graduação.

Destarte, as habilitações passam ser oferecidas nos Cursos de Pós-Graduação, como esclarecido no artigo 14, a saber: “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n, 5/2005 e n. 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96”.

A homologação das DCN para o Curso de Pedagogia revogou a Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969, demarcou um novo tempo, apontando novos debates no campo da formação do profissional da educação com olhares de diálogo e reflexões na área. Mas, após quase uma década de vigência das DCN frente a matriz curricular e as demandas delineadas por mim, considero necessário discutir e aprofundar sobre a formação do pedagogo e a demanda de funções atribuídas a esse profissional, a fim de obter uma compreensão do ser pedagogo na sociedade atual.

CAPÍTULO III

DIÁLOGOS SOBRE O CAMPO DE ATUAÇÃO

O cerne do processo pedagógico deve ser localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente gostoso, embora possa implicar também árduos esforços (BUFFON e CAVALLET, 2002).

3.1- Campo de atuação do Pedagogo nos dias atuais

Na atualidade, a visão de que o pedagogo é basicamente um docente ainda se mostra muito presente, o mercado de trabalho se mantém promissor aos egressos do curso de Pedagogia, tendo em vista os diversos espaços de atuação do Pedagogo, como pondera Oliveira (2004, p. 78)

Convivemos até bem pouco tempo com a visão de uma pedagogia inserida no ambiente escolar, na sala de aula, do profissional da educação envolvido com os problemas da educação formal, uma ideia falsa de que o pedagogo é profissional capacitado devidamente treinado para atuar somente em espaços escolares, é responsável pela formação intelectual das crianças, sempre se envolvendo no cotidiano escolar, com os problemas relacionados à educação formal, propriamente dita. À vida escolar, a educação formal não deixa de ser um foco importante para o pedagogo, mas deixa de ser único.

Durante 37 anos, o currículo mínimo de Pedagogia resistiu, sendo rompido somente após a homologação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que instituiu as DCN do Curso de Pedagogia. As IES se depararam com algumas ações propostas para mudanças como descrito no artigo 11:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e **as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.** *(grifo nosso)*

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Neste momento a adaptação do curso de Pedagogia às DCN, não dependia de prévia autorização do Ministério de Educação (MEC) para implantação porque o curso permanecia com a mesma nomenclatura, mas resultam das diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio históricos, as várias identidades atribuídas ao curso e por consequência aos egressos do curso.

O perfil do egresso do Curso de Pedagogia é definido no artigo 5º. Baseado em seus incisos, é certo pontuar aqueles que considero como redefinição do campo de atuação do pedagogo numa sociedade contemporânea, demarcando um novo tempo:

[...]

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

[...]

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

[...]

Nesse contexto, e diante de uma sociedade que exige uma educação comprometida com mudanças, adequações e transformações sociais, faz-se necessário pensar num profissional da educação com novo perfil, com possibilidade de articular trabalho pedagógico aos campos de outros saberes.

A atuação em espaços escolares e não-escolares abrange o campo de ação do Pedagogo considerado um trabalho pedagógico relacionado a um saber, que constitui sua

formação, portanto reflexões surgem para nortear debates na construção da formação deste novo profissional. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 27) indica que “os saberes estão a serviço da ação e nela assumem significados e utilidades, tratando como indissociáveis, apesar de distintos, o elemento profissional, a prática e os saberes, que evoluem e transformam-se entre si”.

Com relação aos campos de atuação e em que consiste o trabalho do pedagogo, verifico perspectivas de ações respeitando as diferenças sociais, étnico-raciais, gênero, sexualidade, faixas geracionais, religiosas, políticas, contemplando valores multiculturais que não se limitam ao campo específico da escola e sua organização, conforme enfatizado nos incisos acima destacados.

Assim, menciono que a participação do pedagogo em gestão de instituições com foco no planejamento, na elaboração, execução e avaliação de projetos e programas educacionais e pedagógicos caracteriza possibilidade de uma diversidade de atuação, conforme também assinalam Kuenzer e Rodrigues (2006) e está previsto no Parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL, 2005, p.7):

[...] a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, [...] que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

Dentre as propostas de atuação do Pedagogo, exemplifico algumas possibilidades, tais como na *Pedagogia Hospitalar*, que vem expandindo não somente no atendimento de crianças e jovens hospitalizados nas Classes Hospitalares, que foram estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC desde 1994, quando entrou em vigor a Política Nacional de Educação Especial³², por considerar que pacientes hospitalizados por longos tempos e impossibilitados de estar nos espaços escolares são Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE), que necessitam de um tratamento mais humanístico e acompanhamento pedagógico, assegurado também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente³³(BRASIL, 1990) e pelos preceitos legais, entre outros das Diretrizes Nacionais

³² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

³³ BRASIL, Presidência da República. *Lei Federal no. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Distrito Federal, 1990.

para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)³⁴; mas também na atuação de gestão de planejamentos de projetos. Nessa perspectiva, o pedagogo estuda as mais variadas patologias que podem ser encontradas no hospital, assumindo característica de pesquisador capaz de acompanhar e avaliar o desempenho dos sujeitos envolvidos, tendo como princípio a importância da compreensão do comportamento humano e de como desenvolver as suas potencialidades.

De acordo com Libâneo (2010), a Pedagogia fundamenta-se em um conceito ampliado de educação, nesse sentido, uma outra proposta é a inclusão do pedagogo nas *Forças Armadas (Marinha, Aeronáutica e Exército)*, possibilitando outra concepção do pedagogo no ingresso na Polícia Militar de vários Estados da nação, que são consideradas espaços totalmente diferente do contexto escolar, contudo o pedagogo atuará no planejamento e coordenação, na seleção dos instrutores, na avaliação dos setores, elaboração de processos de seleção na área militar, entre outros.

A *Pedagogia Empresarial* é uma inovação na área da educação e formação de novos profissionais que gostariam de atuar fora das escolas. O pedagogo é um profissional capacitado para desenvolver trabalhos que motivem, elevem a autoestima e contribuam para melhoria das relações interpessoais entre os que trabalham na empresa. Portanto, concordo com Costa (2011, p.23) ao afirmar que:

Não é tarefa fácil lidar com o outro, porém, se cada um entender sua parte na construção de um bem comum, de um bem maior dentro da empresa (e não estamos falando só de construção de relacionamentos, mas também como isso leva a empresa a produzir mais e melhor) já é um bom começo.

O pedagogo empresarial deve focar nas análises das necessidades e deficiências das organizações e sua função é a qualificação de pessoal nos diferentes setores, propiciando qualidade, produtividade, capacitação profissional e assessoria na empresa. Sendo responsável também em favorecer a humanização dentro da empresa, como Gonçalves (2009, p. 67) esclarece sobre a formação e atuação do pedagogo:

Uma questão importante para a formação e atuação do pedagogo empresarial diz respeito ao entendimento dos comportamentos humanos no contexto organizacional, tendo em vista que toda sua atuação esta pautada na dimensão humana. As políticas

³⁴ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001, p. 51-52.

de recursos humanos, por si só, não garantem mudanças ou comprometimentos mais ou menos efetivos, tem no elemento o seu ponto - chave. A maneira de agir desse novo profissional precisa ocorrer de forma relacionada a cooperativa com a dos outros profissionais de gestão.

Considero importante a presença do pedagogo na empresa para garantir que o trabalhador não se torne apenas uma “força do trabalho” de uma empresa, mas possa desenvolver suas competências e habilidades.

Na área *Jurídica* cresce assustadoramente a necessidade de o pedagogo intervir e viabilizar o processo educativo em diferentes instâncias devido as novas realidades do mundo globalizado, o que exige deste profissional inovações nas práticas pedagógicas desempenhadas por ele, focadas principalmente nas Varas dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra Mulher.

A atuação do pedagogo na área jurídica é garantida por preceitos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei n. 11.340 (BRASIL, 2006)³⁵ conhecida como “Lei Maria da Penha”, como previsto nos artigos:

Art. 150. Cabe ao Poder Judiciário, na elaboração de sua proposta orçamentária, prever recursos para manutenção de equipe interprofissional, destinada a assessorar a Justiça da Infância e da Juventude.

Art. 151. Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico (BRASIL, 1990).

Art. 30. Compete à equipe de atendimento multidisciplinar, entre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito ao juiz, ao Ministério Público e à Defensoria Pública, mediante laudos ou verbalmente em audiência, e desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas, voltados para a ofendida, o agressor e os familiares, com especial atenção às crianças e aos adolescentes (BRASIL, 2006).

Construindo assim uma relação de trabalho não só com juízes, advogados, promotores, assistentes sociais e psicólogos, mas fortalece ainda a relação com as pessoas que necessitam deste tipo de serviço. Destarte, o papel do pedagogo nas demandas educativas não-escolares no poder judiciário tem como viés a atuação interdisciplinar na área da infância e juventude, entre outros.

³⁵ BRASIL, Presidência da República. *Lei no. 11.340*, de 7 de agosto de 2006. Distrito Federal, 2006.

Verifico ainda o papel do *Pedagogo Social* que atua com crianças e adolescentes institucionalizados com atividades complementares na escola e em presídios, focando sempre atitudes de companheirismo e diálogo, que fortalecem os laços entre o profissional e o interno, devendo delimitar o seu espaço e perceber-se como profissional que presta serviço à Assistência Social. O trabalho do *Pedagogo Social* é intenso e caracteriza-se por meio de atividades com crianças e adolescentes vitimados pela violência familiar, daí a importância de criar possibilidades de atividades pedagógicas, proporcionando maior interação com a criança e adolescente, com internos nos presídios em situações de recuperação e/ou com necessidades de proporcionar um acompanhamento educacional, tendo sensibilidade para compreender as pessoas como sujeitos-cidadãos, como declara Hämäläinen (1989 *apud* OTTO, 2009, p. 32) ao dizer que os pedagogos ”combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais”. Portanto, o *Pedagogo Social* deve possuir “uma visão crítica e consciente das causas geradoras do processo de exclusão das crianças e adolescente: da pauperização, da marginalização e da injustiça social” (GRACIANI, 2009, p. 220).

Ao analisar sobre o prisma da atuação do pedagogo conforme descrito nas DCN (BRASIL, 2006), em seu artigo 2º, nas áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, pontuo que o campo de aprofundamento da ação pedagógica se limita à área da educação, em lugares onde existem práticas educativas e o desenvolvimento da educação.

A formação de professores para exercer funções de magistério é central no Curso de Pedagogia, porém há diferença em relação aos cursos de licenciatura, nos quais a formação para a docência é o objetivo exclusivo. Como a Pedagogia trata do campo teórico investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza nas práxis sociais, o Curso de Pedagogia prevê uma preparação para atuar com ética e compromisso na construção de uma sociedade justa e igualitária, fundamentada “no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base” (BRASIL, 2005, p.7).

Face ao exposto, acredito que o mercado de trabalho se mantém favorável aos pedagogos, tendo em vista os diversos espaços não escolares de atuação como ONG, museus, brinquedotecas, bibliotecas, mídias educativas, pesquisas, produção de material pedagógico, editoras, criadores de vídeos educativos, comunicadores sociais, políticas educacionais e qualquer espaço que tenha algum tipo de educação envolvida.

3.2 – Pedagogo: discussões e posições consolidadas nos últimos anos

Alguns questionamentos acerca do Curso de Pedagogia foram construídos durante os últimos anos. Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.64) esclarecem que “em vários países e em diferentes tradições culturais, a Pedagogia se reporta ora à teoria da educação, ora a ações orientadoras para o ensino”, o que caracteriza a existência de linhas de argumentação focadas no emprego de dissociações³⁶, ou seja, ora se debruçam nas concepções histórico-cultural e da pesquisa cultural para a renovação do campo investigativo e ora fundamentam o trabalho do professor na organização do ensino e prática da didática.

No momento, diálogo com as reflexões, os questionamentos, as contribuições no processo de discussão e indagações entre educadores, pesquisadores, demais profissionais da área e representantes de entidades educacionais no tocante à concepção e formação do pedagogo, numa concepção da configuração dos pressupostos para emissão da Resolução do Conselho Nacional de Educação sobre as DCN para os Cursos de Pedagogia e a recente Resolução no. 2/2015³⁷, que define as DCN para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (BRASIL, 2015), considerando necessidades e demandas do percurso a partir de suas homologações.

Com a perspectiva de atender esse desafio, foi preciso olhar de perto as condições e opiniões de profissionais envolvidos neste processo e questionamentos que buscam novas possibilidades sobre a formação do pedagogo. Olhar de perto significa examinar valores e hierarquias de valores, discutindo possíveis incompatibilidades surgidas a partir de diferentes posições assumidas em relação aos lugares do preferível (PERELMAN, 2005).

Portanto, minha abordagem vincula-se à possibilidade de existirem algumas dissociações e incompatibilidades de ideias quanto à formação e atuação do profissional pedagogo. Selecionei os educadores José Carlos Libâneo³⁸, Bernardete Angelina Gatti³⁹ por

³⁶ As dissociações determinam um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005)

³⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no.2, de 1º. de julho de 2015. Distrito Federal: 2015. 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.

³⁸Nasceu em Angatuba, cidade do interior do estado de São Paulo, no ano de 1945, graduou-se em filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1966. Em 1984 tornou-se mestre da educação escolar brasileira e doutor em educação. Propôs quatro pilares básicos para a escola de hoje, que juntos formam uma unidade. Acreditava na reforma educacional como objeto de transformação e crescimento e por isso mesmo ficou conhecido como um dos maiores pensadores do nosso país, contribuinte importantíssimo na defesa intransigente da consolidação de uma escola pública de qualidade em nosso País. Autor do livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* que discute questões relacionadas com o campo teórico da Pedagogia, a prática educativa como seu objeto,

considerar suas pesquisas e estudos relevantes para minhas inquietações, e também “vozes” das entidades que tiveram participação importante e contribuíram na elaboração das DCN do Curso de Pedagogia, havendo ainda como campo de disputa a análise que operam no âmbito dos aportes legislativos sinalizadores importantes e de diversas visões. Para escolha dos autores selecionados, tenho como base os contextos de suas obras, correlacionando seus argumentos e o delinear dos cenários quanto à concepção do Curso de Pedagogia e sua formação, os quais se posicionam.

As discussões quanto ao Curso de Pedagogia são possíveis de serem listadas durante sua trajetória e atualmente, frente as exigências colocadas pela DCN do curso. Partindo deste princípio, Gatti (2009a, 2009b, 2010, 2012) aborda questões basilares para a formação do pedagogo. Quem é o pedagogo? Ou, quem deverá ser? Afinal qual o perfil desejado do pedagogo? Quais competências e habilidades esperadas? Quais conteúdos privilegiar?

Frente as questões levantadas, Gatti (2012) mostra que ao longo do tempo, autores vêm discutindo sobre a formação do pedagogo à procura de uma resposta (CHAVES, 1981; BRZEZINSKI, 1994; CARVALHO, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO, 1998; SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

A autora esclarece que o Curso de Pedagogia foi criado numa tentativa de imitar a Escola Normal Superior da França, mas assumiu características distintas. No Brasil, sua estrutura curricular inicial era elaborada nos três primeiros anos com disciplinas obrigatórias e somente no último ano cursavam disciplinas optativas.

Gatti debruça-se em seus estudos sobre a trajetória da formação do pedagogo sob uma perspectiva de compreensão da função formativa oferecida nos cursos de Pedagogia, ressaltando as grandes polêmicas posteriores as disposições da LDB, ocasionando após dez anos a fixação das DCN do Curso de Pedagogia, que especifica as várias funções do pedagogo, tendo a formação de professores preferencialmente, como já descrito anteriormente. Assim sendo, Gatti (2012) evidencia que essas obrigações formativas estão

a relação com as demais ciências da educação, a identidade profissional do pedagogo e seu papel diante das realidades contemporâneas.

³⁹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Psicologia - Université de Paris VII - Université Denis Diderot, com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Considerada uma das maiores pesquisadoras brasileiras no campo da formação de professores

baseadas nos 16 incisos do artigo 5º, e, ainda, conforme o parágrafo único do artigo 4º, fundamentados pelo artigo 8º, inciso IV da DCN.

Ressalto duas obras de Gatti de relevante impacto para a educação brasileira, ambas publicadas em 2009, com o intuito de conceber um amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil. Na primeira obra com o título *Formação de professores para o ensino fundamental: estudos de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, publicada em março pela Fundação Carlos Chagas. Gatti teve como colaboradora a pesquisadora Marina Muniz Rossa Nunes. O presente estudo buscou analisar o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas e de Pedagogia, percebendo assim a estrutura do currículo dos cursos para procurar entender o que está sendo proposto como formação, suas semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais (GATTI; NUNES, 2009).

Seus questionamentos podem ser contemplados no capítulo *Análise dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia*⁴⁰. As organizadoras buscaram desenvolver um contexto com os resultados, visando a formação de professores e apontando como um dos principais fatores intervenientes. Assim sendo, estas pesquisas identificaram os cursos de Pedagogia no Brasil, suas características, a composição das matrizes curriculares, a análises das ementas e dos concursos para seleção de professores. Nessa perspectiva, apresento os resultados encontrados quanto ao Curso de Pedagogia, identificando 71 cursos com 3107 disciplinas obrigatórias e dentre elas 406 eram optativas, pontuando um currículo de formação de professores fragmentado com um conjunto de disciplinas diversas, o que sinaliza para a existência de projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia com diferentes aspectos do conhecimento, colaborando, assim, com as minhas inquietações.

A segunda obra parte de um convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo em vista as inúmeras avaliações da educação brasileira com baixo rendimento, tanto de âmbito nacional quanto internacional. O trabalho com o título *Professores do Brasil: impasses e desafios*, organizado por Gatti, em parceria com a pesquisadora Elba de Sá Barreto, ambas da Fundação Carlos Chagas, ofereceu-nos um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Baseadas nessas perspectivas, as autoras dedicam-se no capítulo *Os currículos das*

⁴⁰BRASIL, Fundação Carlos Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais. São Paulo. FFC/DPE, v. 29, mar 2009, p. 11-53

instituições que formam os docentes do Ensino Fundamental, a discutir os resultados encontrados na pesquisa anterior, sobre os cursos de Licenciaturas e Pedagogia, investigando que currículo forma esses professores, diante da autonomia das instituições de ensino superior elaborarem suas matrizes curriculares.

Cabe também destacar o artigo *O Curso de Licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências*. Nele Gatti (2012) propôs uma reflexão sobre as transformações que o Curso de Pedagogia sofreu desde sua criação até os dias atuais. Uma visão das diferentes propostas curriculares dos cursos é discutida, bem como nas modalidades de oferta, presencial e à distância. Em suas considerações finais propõe que:

Ao firmar-se sua posição como curso formador de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, será importante refletir sobre a redução sistemática, formal ou informal, que se observa nas últimas décadas, no tempo da efetiva duração desse curso e sobre sua orientação curricular.

Ainda destaco, no artigo *Formação de professores no Brasil: características e problemas*, que Gatti (2010, p.1375) aborda a formação dos professores, visando a legislação, além dos três aspectos apresentados em pesquisas anteriores entre 2008 a 2009 já mencionados nesta pesquisa. Os resultados de suas pesquisas permitem afirmar que na formação dos licenciados em Pedagogia e dos demais cursos “é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”, e ainda pontua que as ementas são em excesso.

Ressalto ainda o livro *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*, publicado em parceria com a UNESCO e MEC, momento em que as autoras Gatti, Barreto e André (2011) identificam e analisam políticas educacionais relativas à formação inicial e continuada, planos de carreira, ingresso ao magistério e condições de trabalho, visando melhoria da qualidade no desempenho escolar do aluno. O debate das autoras encontra-se baseado nas políticas educacionais e docentes numa perspectiva de um sistema nacional de educação e nas políticas de formação inicial de professores na característica da carreira e profissionalismo docente. Principalmente, identificando o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas e os currículos dos cursos ofertados. Reafirmo que os valores mencionados na abordagem das autoras ratificam a importância das políticas educacionais e esforços de articulação das três esferas do sistema nacional, considerando proeminentemente a

ampliação da formação dos docentes, de melhoria da carreira e dos salários e de oferta de apoios pedagógicos diversos.

Em linhas gerais, os estudos anteriormente mencionados têm o caráter de mapear o que dizem as pesquisas sobre formação e as políticas docentes, o que me leva a perceber uma aproximação com as minhas inquietações quanto a formação dos pedagogos. De todo modo, meu estudo se volta para a análise qualitativa dos argumentos que os alunos nas modalidades presencial e a distância apresentam sobre a contribuição das matrizes curriculares para sua formação.

Quanto às obras de Libâneo, estas expressam seu posicionamento sobre conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem aos professores uma melhor compreensão e percepção de situações didáticas e do processo de aprendizagem. Destaca-se o livro *Didática*, tendo a primeira edição em 1994, que tem como espinha dorsal os objetivos-conteúdos-métodos nas tarefas docentes e o domínio de métodos e procedimentos para usar em situações de didáticas concretas. Outra obra relevante a ser mencionada do autor intitula-se *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*, quando em 1998 Libâneo ao longo do livro concebe a escola como espaço de integração, mantendo-se como instituição necessária à democratização de uma sociedade, fazendo-se primordial o intercâmbio entre formação inicial e continuada, de forma que estes futuros professores se nutrem das demandas da prática. Considera necessário novas exigências para o professor, no âmbito de sua formação ter “uma cultural geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias” (LIBÂNEO, 1998, p. 10).

Concordo com o autor ao ressaltar que a educação precisa assumir seu papel como agente de mudanças, gerando conhecimentos, para que tenhamos sujeitos capazes de intervir e de atuar numa sociedade crítica e criativa, numa perspectiva informal, não-formal e formal (LIBÂNEO, 2010).

Proeminentemente, as obras do autor são relevantes quanto à contribuição ao ensino como mediação de uma aprendizagem ativa com a ajuda pedagógica do professor. Diante dos fatos, Libâneo (2010, p.14) enfatiza que “não é mais possível afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. [...] uma mãe é uma pedagoga, mas não é docente”. Tais afirmações evidenciam a formação de professores e pedagogos, numa busca

de um consenso “o que define um trabalho como ‘pedagógico’, em que consiste a formação pedagógica e o exercício profissional do pedagogo” (p. 9).

Libâneo (2010, p. 38) posiciona-se ao lado dos pedagogos, entendendo que a formação do professor e a do pedagogo não podem ser realizadas em um único curso, mantendo argumentos discordantes em relação as ideias e as defesas da ANFOPE⁴¹, que julga que o Curso de Pedagogia deve ser baseado na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, durante décadas, como função principal prevista e já mencionada no artigo 4º das DCN (BRASIL, 2006, p. 2). O autor não se considera um saudosista, mas questiona os atuais cursos de Pedagogia, perguntando se realmente estão formando profissionais competentes para planejar, administrar, para fazer uma avaliação educacional e da aprendizagem, para desenvolver práticas pedagógicas, entre outros aspectos, num mesmo curso de formação de professores. De um ponto de vista argumentativo, pode-se dizer que Libâneo (2010) vê aí uma incompatibilidade, pois Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 222-223) sustentam que uma “incompatibilidade depende de uma decisão pessoal (...)” o que a diferencia de uma contradição formal, já que é factível esperar que uma decisão pessoal possa eventualmente anulá-la. Nessa perspectiva, coloca-se a indagação quanto à formação de profissionais competentes, porquanto posições assumidas por entidades como a ANFOPE podem ser modificadas em função dos valores e hierarquias de valores dos grupos políticos que venham a assumir sua direção.

Baseado nas suas convicções, o autor comunga ainda que o “Curso de Pedagogia deve formar pedagogo *stricto sensu*⁴², isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades”, tese também incompatível com as circunstâncias e as argumentações das propostas da ANFOPE, que visam dar respostas a formação de profissionais da educação que tenham por foco uma definição de políticas públicas que contribuam para a qualidade da educação. A incompatibilidade pode ser apontada pelo fato da ANFOPE privilegiar as demandas socioeducativas de tipo formal, para as quais reivindica as políticas públicas.

⁴¹ ANFOPE – lidera durante décadas o movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, que defende o Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

⁴² A caracterização necessária para distinguir do profissional docente, de forma que os professores poderiam se considerar, pedagogos *lato sensu*. Uma distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente, assim separando o curso de Pedagogia (estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (formar professores do ensino fundamental e médio).

No percurso dos embates, ao longo da história, o autor reuniu no livro *Pedagogia e pedagogos: para quê?* (2010) textos publicados em inúmeros livros e um artigo em revista, em diferentes momentos com diversos co-autores, fornecendo uma visão ampla de seu pensamento de pedagogo. No primeiro capítulo aponta um panorama de informações essenciais sobre o campo do conhecimento pedagógico e a formação do pedagogo e ao longo dos demais capítulos apresenta releituras de textos já publicados que contribuem para situar a Pedagogia num contexto social.

Diante dos fatos, Libâneo apresenta algumas interrogações quanto à agregação as suas ideias e levanta argumentos junto as posições dos associados da ANFOPE, que enaltecem dentre suas bandeiras a formação em nível Superior para os professores do 1º. segmento, do Ensino Fundamental e identificam a docência como base da formação pedagógica, como já mencionado. O autor contesta este posicionamento e esclarece que tal medida reduz a formação do pedagogo diretamente à docência, levando à diminuição da teoria pedagógica e, de certa forma, a descaracterização do campo teórico-investigativo do Curso de Pedagogia nas áreas específicas, concordando com o pedagogo polonês Suchodolski que denominou a Pedagogia como "ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa" (1976, p.19 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 96). Ressalta ainda e deixa claro que suas discordâncias não perdem a essência em prol de uma educação de qualidade e para todos, uma formação melhor para os professores e profissionais da educação, como também preconiza a ANFOPE, embora com posições diferentes e incompatíveis com as suas. Isso mostra que se a educação de qualidade for tomada como valor universal, só pode ser objeto de um acordo geral, pois quando se trata de precisar, por meio de argumentos, os projetos a serem implementados para obtê-la, as divergências logo aparecem.

Dentre os autores parceiros e pertencentes ao mesmo grupo de ideias de Libâneo estão as professoras Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta, que em suas publicações consideram que "o papel da Pedagogia será refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas" (2007, p.68).

Ampliando as considerações dos autores, considero que a Pedagogia é um espaço dialético para compreensão e a articulação entre teoria e prática educativa. Para Franco (2007, p.512):

A formação de pedagogo deve enfatizar o aspecto crítico-reflexivo, que compreenda a complexa pluralidade do âmbito educacional, a necessidade de mediar um

processo de aprendizagem voltado para a formação integral de um sujeito de pensamento fragmentado, acrítico, alienado das questões políticas e socioculturais.

Nessa perspectiva, Pimenta (2002, 2004), visando as propostas e os questionamentos sobre se o Curso de Pedagogia forma pedagogos, aponta que parece oportuno tecer considerações sobre a questão da profissionalização e da profissionalidade, ressaltando a temática num convite a leitura do “*excelente texto* de Jacques Therrien, *A Pedagogia no atual contexto de formação*”⁴³, e que subsidia a proposta de Diretrizes do FORUMDIR no seu item “Pressupostos e Fundamentos da Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia” (grifo da autora). Ela sugere ainda o livro de Libâneo - *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, referido e comentado anteriormente.

A Pedagogia é concebida “como ciência da prática que explica objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transição/assimilação ativa de saberes e modos de ação”, (LIBÂNEO, 2005, p.129). Diante desse princípio, concordo com o autor ao enfatizar sua preocupação com o avanço do processo de formação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a garantia de qualidade dessa formação. Percebo a relação entre a teoria e a prática num constante diálogo que se estabelece diante de um processo de educação por meio do qual se desenvolvem ações concretas e efetivas, priorizando o processo de conhecer-aprender-apreender, desenvolvido por professores e pedagogos que têm um importante papel no sentido de refazer e ressignificar diante dos alunos suas práticas viabilizando a ação educativa.

Nesse contexto, considero importante também recorrer a Mazzotti (1993, p. 290) quando fala sobre a profissionalização ou não do professor, sendo realizada no próprio processo do trabalho docente, ou seja, *aprende-se a fazer, fazendo*. (grifo do autor) Proeminentemente, o autor contribui com os estudos e pesquisas de Gatti ao afirmar que na “formação de professores, tarefa fundamental para a Pedagogia, não se tem dado espaço suficiente para o exercício orientado da profissão”. O autor ressalta ainda que para “ensinar é preciso dominar o que se ensina. Esse é um aspecto do problema da formação de professores, o que predomina nos debates que visam estabelecer os currículos das licenciaturas” (MAZZOTTI, 1993, p.105).

Prosseguindo o diálogo com essas discussões e posições dos últimos anos, reporto-me a palestra *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*, proferida por

⁴³ Apresentado na Semana de Pedagogia da FEUSP, em 2003 (versão em CD-ROOM)

Bernardete Gatti, no XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), realizado entre os dias 26 a 29 de outubro de 2015, tendo como debatedora a Profa. Dra. Romilda Teodora Ens da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Na oportunidade Gatti fez reflexões sobre as implicações e problemáticas da carreira do professor num enfrentamento de cenário socialmente contemporâneo, num contexto de mudanças sociais profundas. Este trabalho educacional está presente nas relações interescola, nas relações com as comunidades de interface, nos significados dos conhecimentos e das aprendizagens. Enfatizou ainda sobre o conhecimento no ambiente escolar e as relações pedagógicas, para os quais são necessárias novas concepções, com novas posturas relacionais e novas didáticas que largamos de lado no percurso. Ampliou suas indagações apresentando dados estatísticos de pesquisas realizadas durante os anos de 2012 e 2013, ressaltando índices de professores em exercício que lecionam disciplinas sem habilitação; dados de cursos de licenciaturas na modalidade presencial e a distância, nos quais identifica uma expansão das licenciaturas no formato de Educação a Distância geometricamente e não se mostrou contra esta modalidade de ensino, mas apontou as dificuldades que o tem aluno de estudar sozinho. Por fim, apresentou quadros estatísticos, demonstrando os currículos de Cursos de Pedagogia num questionamento das disciplinas para dar aula, ementas vagas e bibliografias repetidas, ainda acentuando como confusas as DCN do Curso de Pedagogia.

E ao comentar sobre a Resolução n. 2⁴⁴ (BRASIL, 2015) intensificou que devemos pensar o que vamos fazer com as licenciaturas, pois se faz necessário uma tríade nesta formação de quatro anos estabelecidos para conclusão do curso, sendo a formação cultural, didática e específica. Pontuou que o pedagogo deve dizer que é um *professor*. Reiterando a resolução em pauta, chamou a atenção para o artigo 2º, parágrafo 1º ao definir sobre a aplicação da formação dos professores:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

⁴⁴ BRASIL, Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, Distrito Federal, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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.

A pesquisadora nos diz que a formação de professores para a educação básica necessita de uma grande demanda de mudanças urgentes. E contempla Tedesco (2010) ao afirmar que “ [...] para ter uma escola justa precisamos de professores que assumem esse compromisso”, assim, por ter uma formação melhor qualificada, em que o papel da escola e dos professores é de ensinar, propiciando conhecimentos básicos para a leitura do mundo com indicadores de valores e exercício de cidadania para a formação do aluno.

Portanto, considero relevantes as pesquisas de Gatti *et al* (2010) e de Gatti, Barretto e André (2011), que trazem dados quantitativos quanto a conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa, na formação de futuros professores, o que demonstra haver características que apontam para uma formação desvinculada dos objetivos perseguidos. Para enfrentá-las, faz-se necessário ouvir os questionamentos, identificar valores, ideologias e concepções dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, considerando os aspectos formativos e perspectivas de atuação dos futuros professores e pedagogos e seus formadores, pautados em seus argumentos, propondo integração com a formação em propostas curriculares articuladas e voltadas ao objetivo de uma formação mais qualificada.

3.3 - Matrizes Curriculares: um diálogo com o campo de atuação

Após investigação e identificação no site do Ministério da Educação⁴⁵ sobre as IES que possuem cursos de Pedagogia cadastrado no sistema e.MEC, fiz a escolha de duas delas que administram o curso em pauta no Município de Nova Iguaçu. O critério da seleção teve como princípio a historicidade das IES, sendo a primeira escolha pela universidade pioneira a se instalar na região, da rede privada e da modalidade presencial, na qual também atuo como professora e coordenadora. Já a escolha do Polo do Consórcio CEDERJ⁴⁶ se fez pela referência física onde os alunos possam realizar atividades presenciais obrigatórias, tendo como formação as IES da rede pública.

A organização curricular considera a integração, contextualização dos conhecimentos, a interdisciplinaridade entre os saberes, a viabilização da realização de projetos, ações e

⁴⁵ www.emec.mec.gov.br

⁴⁶ Criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro. É formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO.

pesquisas voltadas para o interesse do curso, portanto, a elaboração da Matriz Curricular é uma leitura dos resultados de discussões com o corpo docente por meio dos membros de Colegiado do Curso. Este é um órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo em matéria de sua competência. Cada IES possui sua composição própria e um Núcleo Docente Estruturante⁴⁷ que atua no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso como previsto no artigo 1º. (BRASIL, 2010), visando atender o perfil do egresso, conforme as exigências previstas nas DCN.

Logo, a elaboração da Matriz Curricular de um curso de graduação é o resultado de leituras, observações, vivências, práticas e contribuições do corpo acadêmico e social de uma IES.

O Curso de Pedagogia na modalidade presencial da Universidade Iguazu (UNIG) teve o seu primeiro projeto pedagógico autorizado pelo Decreto Federal n. 70.196, de 24 de fevereiro de 1972, publicado em 25/02/1972, Seção I, p. 1586.

Em 1992, houve nova reformulação, incluindo a oferta da nova habilitação em Supervisão Escolar. Foi submetida ao Conselho Federal de Educação e aprovada por meio do Parecer CFE n. 291/1992, homologado pelo Ministro da Educação, conforme o Diário Oficial, de 14/08/1992, Seção 1, sexta-feira, p. 11053.

Em 2000, no uso de sua autonomia, por meio de seus Conselhos Superiores, aprovou a inclusão das habilitações Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, conforme a Resolução CONSEPE n. 99, de 29/02/2000, homologada pela Resolução CONSUN n. 110, de 02/03/2000.

Quatro anos depois, o Projeto Pedagógico do Curso foi reformulado e aprovado pelos Conselhos Superiores da IES, por meio da Resolução CONSEPE n. 196, de 23/11/2004, homologada pela Resolução CONSUN n. 211, 23/11/2004.

Em atendimento ao Despacho do Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior (DESUP) da Secretaria de Educação Superior, Prof. Mario Portugal Pederneiras, de 06/06/2006, que exigiu a imediata elaboração de Projeto Pedagógico em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia e sua imediata implantação a partir do 2º semestre de 2006. Esta reformulação foi aprovada pela Resolução CONSEPE n. 245, de 25/05/2006 homologada pela Resolução CONSUN n. 257, de 01/06/2006. Esse Projeto Pedagógico foi depositado na pasta eletrônica do curso no

⁴⁷ BRASIL, Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior. *Resolução no. 1*, de 17 de junho de 2010. Distrito Federal, 2010.

Sistema de Acompanhamento dos Processos de Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS) e encaminhado em papel para a Secretaria de Educação Superior, por meio do Ofício GR nº 26/2006.

Em 2010, esse projeto foi avaliado pelo MEC e – em decorrência de resultados satisfatórios no ENADE e Conceito Preliminar de Curso – o curso de Pedagogia desta IES - *Campus I* teve o reconhecimento renovado pela Portaria MEC n. 2190, de 08/12/2010, publicada na página 34, da Seção I, do DOU de 09/12/2010.

Em 2011, esse projeto pedagógico foi aprovado pela Resolução CONSEPE n. 389, de 24/11/2011, homologada pela Resolução CONSUN n. 410, de 13/12/2011. Essa reformulação foi discutida e definida no âmbito do NDE e decorre não somente das avaliações internas e externas, como também da pesquisa sobre o curso Pedagogia realizada pela atual Coordenadora, que resultou em sua dissertação de Mestrado em Educação. Nessa pesquisa, foram ouvidos Docentes e Discentes e avaliado o projeto pedagógico elaborado em 2006, bem como a adequação dos títulos disponibilizados pelos professores para contemplar a ementa: das disciplinas e as leituras e conhecimentos exigidos nos Editais de Concursos Públicos. Portanto, esta proposta pedagógica resulta da participação de discentes e docentes do curso e da avaliação teórico-metodológica da Coordenação, discutidas no âmbito do NDE do curso.

Esse curso de Pedagogia possui carga horária total de 3.200h a ser integralizada em, no mínimo, quatro anos, atendendo plenamente aos cenários ensaiados pelo Conselho Nacional de Educação que serviram de base para a Resolução CNE/CES n. 2, 18 de junho de 2007⁴⁸. E busca trabalhar questões pertinentes as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia e licenciaturas, que em seu artigo 6º. tem como núcleos basilares os *estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores*, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições inseridas na formação do pedagogo, sem perder de vista as realidades sociais das comunidades atendidas por todo o *campus* de oferecimento do Curso.

Em conformidade com o artigo 7º das DCN dos cursos de graduação em Pedagogia, esta carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia tem a carga horária total mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuída:

I - 2.800 horas dedicadas às **atividades formativas** como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e

⁴⁸ BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP no. 2/2007, de 18 de junho de 2007. Distrito Federal, 2007.

centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao **Estágio Supervisionado** prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de **atividades teórico-práticas** de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Baseado nesse contexto, o dimensionamento das disciplinas e das respectivas cargas horárias foi minuciosamente analisado e distribuído, atendendo aos preceitos legais previstos.

O primeiro passo foi a proposta de trabalho pedagógico por meio de dois eixos temáticos: **EIXO 1 - Formação docente: Profissionalização, Ética e Cidadania** (do 1º. ao 5º. Período) e **EIXO 2 - Diversas possibilidades da atuação do Pedagogo** (do 6º ao 8º. Período).

Os eixos temáticos propostos para esse curso contemplam as aptidões requeridas aos egressos dos Cursos de Pedagogia, citadas no artigo 5º das DCN e dentre elas ressalto os presentes incisos:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Entendo como sociedade mais justa aquela que ofereça igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como é promulgado no princípio do artigo 3º, inciso I da LDB. Com isso, percebo o dever de formar profissionais para a educação, seja no exercício do Magistério, no planejamento das ações pedagógicas ou na Gestão do Ensino que comunguem a questão de igualdade de condições a todos os educandos, concebendo essa igualdade como qualidade do ensino que vai muito além da construção de prédios escolares, passando pela qualificação dos profissionais que atuam nas instituições escolares, principalmente os docentes e pedagogos que atuem em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ademais, o curso em pauta conta ainda com um grande diferencial, pois oferece aos estudantes as disciplinas de Filosofia e Sociologia, cada uma com 160h, o que, de acordo com o Parecer CEE nº 33/2006, permite aos egressos do curso de Pedagogia, ministrar essas disciplinas no Ensino Fundamental – II Segmento e Ensino Médio.

Ao analisar a Matriz Curricular deste curso, identifiquei nos eixos oferecidos uma preocupação com a “consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”, como prevê as DCN para o curso de Pedagogia. Visando à consecução dos seus objetivos, a estrutura curricular do curso foi organizada em dois Eixos Norteadores, assim distribuídos:

EIXO 1 - Formação docente: Profissionalização, Ética e Cidadania
(do 1º. ao 5º. período)

1º. Período

Informática Aplicada
 Políticas Públicas e Organizações
 Educacionais I
 Oficina de Leitura e Produção Textual
 Oficina: Políticas da Infância e da
 Juventude
 Prática Pedagógica I (Competências da
 Docência)
 Introdução à Psicologia
 Sociologia Geral
 Métodos e Técnicas da Pesquisa
 Introdução à Filosofia

2º. Período

Didática I
 Avaliação da Aprendizagem
 Língua Portuguesa na Educação
 Prática Pedagógica II
 (Arte e Educação)
 Sociologia da Educação I
 Políticas Públicas e Organizações
 Educacionais II
 Filosofia da Educação I
 Fundamentos da Antropologia Cultural

3º. Período

Didática II
 Prática Pedagógica III
 (Projeto Político Pedagógico
 Interdisciplinar)
 Fundamentos da Educação Infantil
 Sociologia da Educação II
 Filosofia da Educação II
 História da Educação I
 Metodologia do Ensino da Língua
 Portuguesa
 (Séries iniciais do Ensino Fundamental)

4º. Período

Psicologia do Desenvolvimento e da
 Aprendizagem
 Fundamentos e Metodologia da
 Alfabetização
 Prática Pedagógica IV
 (Educação Infantil)
 Alfabetização e Letramento
 História da Educação II
 Fundamentos da Educação de Jovens e
 Adultos
 Metodologia do Ensino de História (Séries
 iniciais do E. Fundamental)
 Metodologia do Ensino de Geografia (Séries
 iniciais do Ensino Fundamental)

5º. Período

Fundamentos e Metodologia dos Jogos e Recreação
 Língua Brasileira de Sinais
 Corpo e Movimento
 Metodologia do Ensino de Matemática (Séries iniciais
 do Ensino Fundamental)
 Metodologia do Ensino de Ciências (Séries iniciais do
 Ensino Fundamental)
 Oficina de Relações Interpessoais
 Prática Pedagógica V (Ensino Fundamental – 1º.
 Segmento / (Educação de Jovem e Adultos)
 Métodos e Técnicas de Narração de Histórias
 Ética Profissional e Cidadania

EIXO 2 – Diversas possibilidades da atuação do Pedagogo
(do 6º. ao 8º. Período)



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Universidade Iguazu)

O formato da apresentação dos eixos norteadores possibilita uma leitura de construção interdisciplinar a partir da equipe docente, com a elaboração das ementas e conteúdos das disciplinas, perpassando pela troca entre os professores dos períodos, possibilitando integração, coerência com as teorias pesquisadas e discutidas no curso.

A referida proposta possibilita tanto aos docentes quanto aos discentes vivenciar questões práticas em relações aos estudos teóricos sobre interdisciplinaridade.

Quanto às questões descritas, posso citar como apoio as palavras de Fávero (1996, p. 59):

Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um “saber”, só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes tais teorias, ou tais autores, ou melhor, leram sobre eles... mas não sabem para que serve esse saber e muito menos o que a produção desse “saber” tem a ver com a afirmação ou negação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade.

Ressalto ainda Freire (1996, p.25) ao afirmar que trabalhar com projetos interdisciplinares:

Tanto educadores quanto educandos, envoltos numa pesquisa, não serão mais os mesmos. Os resultados devem implicar em mais qualidade de vida, devem ser indicativos de mais cidadania, de mais participação nas decisões da vida cotidiana e da vida social. Devem, enfim, alimentar o sonho possível e a utopia necessária para uma nova lógica de vida'.

Portando, considerando a utilidade, valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade, é mister destacar o que diz Fazenda (2002, p.12):

[...] A alegria deste trabalho em parceria manifesta-se no prazer de compartilhar falas, espaços, compartilhar presenças, compartilhar ausências. Prazer em dividir e, no mesmo movimento, multiplicar, prazer em subtrair, para, no mesmo momento, adicionar, que, em outras palavras seria de separar para, no mesmo tempo, juntar. Prazer em ver no todo a parte ou vice-versa – a parte no todo.

Nesse sentido, enfatizo que as ações pedagógicas dos professores são basilares na efetivação da interdisciplinaridade focados pelo desenvolvimento da sensibilidade, de uma formação adequada e necessária na arte de entender e esperar, e no desenvolvimento da criação e imaginação.

Nessa ação a relevância metodológica é indiscutível, “porém é necessário não se fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso, exige uma nova Pedagogia” (FAZENDA, 2003, p.8).

Por fim, acredito que as práticas docentes desta IES são evidenciadas com atividades integradoras e relacionais, onde há ocorrência da interdisciplinaridade, sem que isso signifique eliminar as disciplinas: trata-se, outrossim, de torná-las comunicativas entre si, concebê-las

como processos históricos e culturais, como construtos cuja atualização é necessária para o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem.

Portanto, apresento a estrutura curricular proposta para o curso de Pedagogia a seguir:

MATRIZ CURRICULAR – 4 anos

EIXO1 – Formação docente: Profissionalização, Ética e Cidadania

1º Período				
Disciplina	C.H.R.		C.H.S.	
	T	P	T	P
Informática Aplicada	20	20	01	01
Políticas Públicas e Organizações Educacionais I	20	20	01	01
Oficina de Leitura e Produção Textual	20	20	01	01
Oficina: Políticas da Infância e da Juventude	20	20	01	01
Prática Pedagógica I (Competências da Docência)	20	20	01	01
Introdução à Psicologia	40	-	02	-
Sociologia Geral	40	-	02	-
Métodos e Técnicas da Pesquisa	20	20	01	01
Introdução à Filosofia	40	-	02	-
TOTAL	240	120	12	06
2º Período				
Didática I	20	20	01	01
Avaliação da Aprendizagem	40	20	02	01
Língua Portuguesa na Educação	40	-	02	-
Prática Pedagógica II (Arte e Educação)	20	20	01	01
Sociologia da Educação I	40	-	02	-
Políticas Públicas e Organizações Educacionais II	40	20	02	01
Filosofia da Educação I	40	-	02	-
Fundamentos da Antropologia Cultural	40	-	02	-
TOTAL	280	80	14	04
3º Período				
Didática II	20	20	01	01
Prática Pedagógica III (Projeto Político Pedagógico Interdisciplinar)	20	20	01	01
Fundamentos da Educação Infantil	40	-	02	-
Sociologia da Educação II	80	-	04	-
Filosofia da Educação II	80	-	04	-
História da Educação I	40	-	02	-
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (Séries iniciais do Ensino Fundamental)	20	20	01	01
TOTAL	300	60	15	03

4º Período				
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60h	-	03	-
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	40h	-	02	-
Prática Pedagógica IV (Educação Infantil)	20h	20h	01	01
Alfabetização e Letramento	20h	20h	01	01
História da Educação II	40h	-	02	-
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60h	-	03	-
Metodologia do Ensino de História (Séries iniciais do Ensino Fundamental)	20h	20h	01	01
Metodologia do Ensino de Geografia (Séries iniciais do Ensino Fundamental)	20h	20h	01	01
TOTAL	280	80	14	04

5º Período				
Disciplina	C.H.R.		C.H.S.	
	T	P	T	P
Fundamentos e Metodologia dos Jogos e Recreação	20h	20h	01	01
Língua Brasileira de Sinais	20h	20h	01	01
Corpo e Movimento	20h	20h	01	01
Metodologia do Ensino de Matemática (Séries iniciais do Ensino Fundamental)	20h	20h	01	01
Metodologia do Ensino de Ciências (Séries iniciais do Ensino Fundamental)	20h	20h	01	01
Oficina de Relações Interpessoais	20h	20h	01	01
Prática Pedagógica V (Ensino Fundamental – 1º. Segmento / Educação de Jovens e Adultos)	20h	20h	01	01
Métodos e Técnicas de Narração de Histórias	40h	20h	02	01
Ética Profissional e Cidadania	20h	-	01	-
TOTAL	200h	160h	10h	08

EIXO 2 – Diversas possibilidades da atuação do Pedagogo

6º Período				
Disciplina	C.H.R.		C.H.S.	
	T	P	T	P
Fundamentos da Educação Especial	60h	-	03	-
Estatística Aplicada	40h	20h	02	01
Prática Pedagógica VI (Ações da Pesquisa e Extensão)	20h	20h	01	01
Oficina de Informática da Educação	20h	20h	01	01
Fundamentos da Economia da Educação	40h	-	02	-
Estudos Etnoculturais	40h	-	02	-
Pedagogia das Organizações não-escolares	20h	20h	01	01
Currículo e Programas	40h	-*	02	-
TOTAL	300	260	15	09

7º Período				
Metodologia da Pesquisa I (Projeto)	20h	20h	01	01
Prática Pedagógica VII (Cotidiano Escolar)	20h	20h	01	01
Oficina: Instrumentos de Avaliação	20h	20h	01	01
Pedagogia da Inclusão	40h	-	02	-
Oficina de Produção de Textos Acadêmicos	20h	20h	01	01
Princípios e Métodos da Gestão Escolar	60h	-	03	-
Princípios e Métodos da Orientação Educacional	60h	-	03	-
TOTAL	240	80h	12	04

8º. Período				
Disciplina	C.H.R.		C.H.S.	
	T	P	T	P
Metodologia da Pesquisa II (TCC)	20h	20h	01	01
Prática Pedagógica VIII (Ensino Médio, modalidade Normal)	20h	20h	01	01
Princípios e Métodos da Educação Profissional e Gestão Empresarial	60h	-	03	-
Princípios e Métodos da Supervisão Escolar	60h	-	03	-
Tópicos Especiais da Educação	40h	-	02	-
Avaliação Institucional	40h	-	02	-
Fundamentos da Educação a Distância	20h	20h	01	01
TOTAL	260h	60h	13	03

Legenda:**C.H.R - Carga Horária Regimental****C.H.S – Carga Horária Semanal****T – Teoria P – Prática****Atividades Teórico-Práticas (extracurricular)**

Período	Carga Horária
1º. Período	20h
2º. Período	20h
3º. Período	20h
4º. Período	20h
5º. Período	20h
TOTAL	100h

Estágio Supervisionado

Período	Carga Horária	Área de Conhecimento
4º. Período	60h	Educação Infantil
5º. Período	80h	Ensino Fundamental (1º. Segmento/Educação de Jovens e Adultos)
6º. Período	20h 40h	Educação Especial Instituições não-Escolares
7º. Período	40h	Cotidiano Escolar
8º. Período	60h	Ensino Médio
Total	300h	---

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Universidade Iguazu)

Diante do exposto, verifico que o EIXO - 1 denominado **Formação docente: Profissionalização, Ética e Cidadania** possui disciplinas consideradas comuns aos cursos de licenciaturas, concentradas entre o 1º. e 2º. períodos. As disciplinas *Didática I e II*, *Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem*, *Sociologia da Educação I e II*, *Filosofia da Educação I e II*, *as Metodologias do Ensino de todas as áreas*, *História da Educação I e II* são basilares para a formação docente.

Considerando a profissionalização, verifico que as disciplinas de *Fundamentos da Educação Infantil*, *Fundamentos e Metodologia da Alfabetização*, *Alfabetização e Letramento*, *Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*, *Oficina: Políticas da Infância e da Juventude* e *Fundamentos e Metodologia dos Jogos e Recreação* são alicerces para a formação do futuro professor.

Os contextos nas disciplinas de *Prática Pedagógica* se fazem presente deste o 1º. período até o 8º. Período, fortalecendo a preocupação do Projeto Pedagógico do Curso selecionado quanto a relação teoria e prática.

Destaco que em cumprimento ao Decreto Federal n. 5626/2005, o curso de Pedagogia oferece a disciplina de *Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)* como obrigatória para a formação docente, no 5º. Período.

Ressalto, por fim, a disciplina *Oficina de Relações Interpessoais* por considerar de caráter relacional, tendo como objetivo o estudo das relações do indivíduo frente ao comportamento coletivo e ações sociais.

No EIXO 2 – **Diversas possibilidades da atuação do Pedagogo**, as disciplinas *Fundamentos da Educação Especial* e *Fundamentos da Economia da Educação* configuram também alicerces para a formação de professores, caracterizando as demandas dos sistemas de ensino.

É proeminente apontar que esse eixo embasa as propostas de currículos com o olhar nas possibilidades de atuação do pedagogo em espaços não escolares. Assim sendo, ressalto que nas disciplinas *Pedagogia das Organizações não-escolares* e *Princípios e Métodos da Educação Profissional e Gestão Empresarial* encontro aproximações e relevância, vindo confirmar a discussão acerca da atuação do pedagogo, a qual não cabe somente em instituições escolares.

Emerge ressaltar que de acordo com as DCN as habilitações nos cursos de Pedagogia entraram em extinção, a partir da sua publicação, conforme revisto em seu artigo 10, portanto a matriz curricular em questão oferece as disciplinas *Princípios e Métodos da Supervisão Escolar*, *Princípios e Métodos da Gestão Escolar* e *Princípios e Métodos da Orientação Educacional*, o que me faz indagar a possível contribuição futura na escolha do acesso aos Cursos de Especialização *Lato Sensu* nessas áreas de conhecimento, conforme previsto no artigo 64 da lei vigente ou sua historicidade que permaneceu por longos anos no Curso de Pedagogia, por conta das exigências das habilitações em foco.

Dentre as disciplinas que compõem o referente eixo, três são fundamentais para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, aperfeiçoando a produção dos textos e as normatizações para sua construção, são elas *Oficina de Produção de Textos Acadêmicos*, *Metodologia da Pesquisa I (Projeto)* e *Metodologia da Pesquisa II (TCC)*.

Constata-se nesta matriz curricular referências às novas proposições com intenções de inovações, traduzindo concretamente uma estrutura curricular voltada para avanços tecnológicos e interativos, ao propor *Estatística Aplicada*, *Oficina de Informática da Educação* e *Fundamentos da Educação a Distância*.

É preciso ainda lembrar da importância da discussão sobre avaliação e currículo, sendo um procedimento necessário para definir prioridades e qualidade do ensino, neste pressuposto destaco as disciplinas *Oficina: Instrumentos de Avaliação*, *Avaliação Institucional* e *Currículo e Programas*.

Outrossim, a fim de formar os pedagogos para atuar em espaços escolares e não escolares, a estrutura curricular prevê o tratamento transversal e multicultural desses temas a

partir do Eixo. Desta forma, temas e tratamento de questões e temáticas ligadas à Educação Ambiental, a Educação para os Direitos Humanos, bem como àquelas que dizem respeito à Educação das Relações Étnico-raciais aos afrodescendentes e indígenas, exigidas pela Resolução CNE/CES n. 1, de 17 de junho de 2004, serão tratados na disciplina *Tópicos Especiais da Educação* (8º. Período), na disciplina *Estudos Etnoculturais* (6º. Período), *Fundamentos da Antropologia Cultural* (2º.Período), *Pedagogia da Inclusão* (7º. Período) e abarcando as demais a disciplina *Ética Profissional e Cidadania*.

A proposta curricular atende às DCN ao apresentar desde o 1º. Período até o 5º. Período o cumprimento da carga horária das Atividades Teórico-Práticas, totalizando 100 horas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como previsto no artigo 7º e contempla a partir do 4º. Período o Estágio Supervisionado nas áreas específicas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º. Segmento/Educação de Jovens e Adultos), Educação Especial, Instituições não-Escolares, Cotidiano Escolar e Ensino Médio, como enfatizado no artigo 8º, inciso IV, no cumprimento das 300 horas.

Nesse sentido, esta proposta tem seu foco totalmente voltado para a formação do Pedagogo, mediante contínua interação entre as disciplinas que a compõem. E, para tanto, considero proeminente analisar as ementas das disciplinas basilares com olhar no campo de atuação do pedagogo.

Assim sendo, seleciono as ementas das disciplinas relacionadas às atividades futuras do pedagogo no campo de atuação.

Ao analisar as ementas e os objetivos das disciplinas Práticas Pedagógicas I a VIII, as Metodologias de Ensino de todas as áreas, Didática I e II, Filosofia da Educação I e II, Sociologia da Educação I e II, História da Educação I e II e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem alinhados ao campo do Estágio Supervisionado, pude observar que as disciplinas propõem contribuir para formação docente, não apenas por evidenciar preocupação com elementos constitutivos do currículo como também por visar ao ensino e à aprendizagem como elementos de integração culturais, estabelecendo relação entre teoria e prática. Propõem-se a contribuir diretamente com a prática de dar aula, ou seja, enfatizam a valorização da instrumentação do conhecimento, competências e habilidades do modo de ensinar.

Visando o campo não escolar, percebo que a disciplina *Pedagogia das Organizações não-escolares* aborda temas pertinentes aos diversos campo de atuação do pedagogo, tais

como em empresa, hospital, ONG, área jurídica, carreira militar e principalmente ressalta a importância da elaboração de projetos educacionais nos diversos lócus. A disciplina *Princípios e Métodos da Educação Profissional e Gestão Empresarial* aborda questões específicas das diversas possibilidades da função e atuação do pedagogo, emergindo um olhar para os desafios e as possibilidades deste profissional, principalmente no gerenciamento de projetos.

Nesse sentido, é correto afirmar que um leque de aproximações e relevância se abre, vindo confirmar que a atuação do pedagogo não cabe somente em instituições escolares.

As informações a seguir foram fornecidas em conversa informal com a Coordenadora do Curso de Pedagogia do Polo Nova Iguaçu do CECIERJ, tendo em vista a inexistência de documentos legais e regulatórios disponíveis nos Polos de funcionamento.

Para tanto, faz-se necessário descrever sobre a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) que *desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância e divulgação científica* (CECIERJ, 2000) por intermédio do Consórcio da Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

O Consórcio CEDERJ, criado em 2000, tem como objetivo oferecer Educação Superior de qualidade e gratuitamente aos alunos interessados em todo Estado do Rio de Janeiro, atendendo a 92 municípios com 32 polos, sendo formado pelas seguintes instituições públicas: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que certificam os alunos ao término da graduação igualmente aos alunos matriculados na modalidade presencial.

É mister ressaltar que cada IES é responsável pela gestão dos Polos determinados, tendo como prioridade o processo de seleção do vestibular como a principal forma de ingresso na graduação na modalidade a distância, quando o aluno faz a escolha do seu polo no ato da inscrição, hoje contam com aproximadamente 26 mil alunos. A outra possibilidade de acesso é por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quando no ato da inscrição do vestibular é indicado pelo aluno o seu número de formulário do ENEM.

O Polo de Nova Iguaçu foi fundado em 2007 e funciona no antigo Fórum, um prédio

do Governo do Estado que foi cedido para a fundação CECIERJ. Abriga atualmente 08 cursos: Pedagogia (UERJ), Física (UFRJ), Matemática (UFF), Computação (UFF), Letras (UFF), Administração Pública (UFRJ), Turismo (CEFET), Biologia (UFRJ) e Química (UFRJ) e atualmente tem ativos 1.500 alunos. No polo são oferecidos também pré-vestibular social e curso de especialização das universidades do convênio (Pós em Educação Tecnológica - CEFET);

O Curso de Pedagogia é um dos 14 cursos oferecidos do sistema CECIERJ, funcionando em regime semipresencial, com objetivo de formar profissionais para serem educadores comprometidos com a educação inclusiva e a diversidade cultural, além da formação de professores para atuar nos segmentos do ensino fundamental nos anos iniciais, na educação infantil, no ensino profissional, na educação de jovens e adultos, na gestão (administração, supervisão e orientação) e espaços não formais.


O curso em pauta, locado no Polo Nova Iguaçu, é administrado pela UERJ que apresenta sua Matriz Curricular com duração prevista de oito semestres, ou seja, quatro anos, com integralização de conclusão dos estudos de até 15 semestres.

Ao analisar a Matriz Curricular, percebo alguns pontos relevantes a serem destacados, dentre eles a existência de algumas disciplinas pré-requisitos a serem concluídas para continuidade de outra disciplina. A necessidade do cumprimento da carga horária de disciplinas optativas de livre escolha, totalizando 360 horas frente as oito disciplinas oferecidas, sendo *Educação em Saúde; Questões Étnicas e de Gênero; Escola, Violência e Direitos Humanos; Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar; Filosofia Política e Escola Pública; Psicanálise e Educação; Cultura e Cotidiano Escolar* todas oferecidas pela UERJ e *Movimentos Sociais e Educação* ofertada pela UNIRIO, com carga horária de 60 h cada uma. A totalização da carga horária da matriz curricular com 3.405 horas, ultrapassando o previsto no artigo 7º. das DCN (BRASIL, 2006).

Baseado nos contextos da oferta da Educação a Distância, ressalto Lemgruber (2009, p.151) ao afirmar que “os cursos a distância recorrem às atividades presenciais como estratégias para conseguir um melhor rendimento, aumentando o sentimento de fazer parte de um grupo, o que pode ser decisivo para evitar a evasão”. Nessa expectativa, identifico a exigência das disciplinas *Informática Instrumental, Estágio de 1 a 4 e Oficinas* em encontro presenciais, considerando-as pertinentes num suporte para formação e a relação teoria-prática.

Ao avaliar a matriz curricular desse curso, percebo que as disciplinas estão elencadas

com um olhar voltado para sua gênese, apresentando assim em seu quadro disciplinar *Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática*, priorizadas pelo Parecer n. 252/69, como previsto na estrutura curricular proposta para o curso de Pedagogia a seguir:

					
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 2014-1 UERJ					
O aluno tem que cursar:					
Disciplinas optativas fazendo um total de 360 horas					
Períodos	Códigos	Disciplina	Carga horária	Pré-requisito	Universidade Responsável Disciplina
1º	EAD08059	Sociologia da Educação	60	não tem	UERJ
	EAD08002	Informática Instrumental	60	não tem	UFF
	EAD08003	Língua Portuguesa Instrumental	60	não tem	UERJ
	EAD08057	Psicologia da Educação	60	não tem	UERJ
	EAD08058	Educação Especial Inclusiva	60	não tem	UERJ
	EAD08006	Alfabetização 1	60	não tem	UERJ
2º	EAD08035	Filosofia da Educação	60	não tem	UERJ
	EAD08008	Matemática na Educação 1	60	não tem	UERJ
	EAD08009	Língua Portuguesa na Educação 1	60	Língua Portuguesa Instrumental	UERJ
	EAD08010	História na Educação 1	60	não tem	UERJ
	EAD08060	Educação Infantil 1	60	não tem	UERJ
	EAD08012	Alfabetização 2	60	Alfabetização 1	UERJ
EAD08056	1º Seminário de Práticas Educativas	15	não tem	UERJ	
3º	EAD08021	História da Educação	60	não tem	UERJ
	EAD08017	Matemática na Educação 2	60	Matemática na Educação 1	UERJ
	EAD08016	Língua Portuguesa na Educação 2	60	Língua Portuguesa na Educação 1	UERJ
	EAD08018	História na Educação 2	60	História na Educação 1	UERJ
	EAD08019	Educação Infantil 2	60	Educação Infantil 1	UERJ
	EAD08015	Políticas Públicas em Educação	60	não tem	UERJ
	EAD08020	2º Seminário de Práticas Educativas	15	não tem	UERJ

4º	EAD08004	Didática	60	não tem	UERJ
	EAD08022	Informática na Educação	60	Informática Instrumental	UERJ
	EAD08023	Literatura na Formação do Leitor	60	não tem	UERJ
	EAD08024	Artes na Educação	60	não tem	UERJ
	EAD08025	Geografia na Educação 1	60	não tem	UERJ
	EAD08029	Educação de Jovens e Adultos	60	não tem	UERJ
	EAD08027	Estágio em Educação Infantil	60	Educação Infantil 1 e Educação Infantil 2	UERJ
	EAD08028	3º Seminário de Práticas Educativas	15	não tem	UERJ
5º	EAD08030	Educação e Trabalho	60	não tem	UERJ
	EAD08031	Ciências na Educação 1	60	não tem	UERJ
	EAD08032	Corpo e Movimento	60	não tem	UERJ
	EAD08033	Avaliação da Aprendizagem	60	não tem	UERJ
	EAD08034	Geografia na Educação 2	60	Geografia na Educação 1	UERJ
	EAD08026	Gestão 1 (Planejamento, Adm e Aval)	60	não tem	UERJ
	EAD08036	Estágio em Educação Fundamental	60	*****	UERJ
	EAD08037	4º Seminário de Práticas Educativas	15	não tem	UERJ
6º	EAD08038	Metodologia da Pesquisa em Educação	60	não tem	UERJ
	EAD08039	Ciências na Educação 2	60	Ciências e Educação 1	UERJ
	EAD08040	Diversidade Cultural e Educação	60	não tem	UERJ
	EAD08041	Espaços Sociais de Formação Humana	60	não tem	UERJ
	EAD08042	Currículo	60	não tem	UERJ
	EAD08043	Gestão 2 (OE e OP)	60	Gestão 1	UERJ
	EAD08044	Estágio em Edu. Jovens e Adultos	60	Educação de Jovens e Adultos	UERJ
	EAD08045	5º Seminário de Práticas Educativas	15	não tem	UERJ
7º	EAD08046	Monografia 1	120	Metodologia da Pesquisa em Edu	UERJ
	EAD08047	Imagem, Cultura e Tecnologia	60	não tem	UERJ
	EAD08048	Língua Brasileira de Sinais/Libras	60	não tem	UERJ
	EAD0xxxx	Optativa 1	60	não tem	(*)
	EAD0xxxx	Optativa 2	60	não tem	(*)
	EAD0xxxx	Optativa 3	60	não tem	(*)

	EAD08049	Estágio no Ensino Médio-Normal	60	A partir do 4º Período	UERJ
	EAD08050	6º Seminário de Práticas Educativas	15	não tem	UERJ

8º	EAD08051	Monografia 2	120	Monografia 1	UERJ
	EAD08052	Educação a Distância	60	não tem	UERJ
	EAD0xxxx	Optativa 4	60	não tem	UERJ
	EAD0xxxx	Optativa 5	60	não tem	UERJ
	EAD0xxxx	Optativa 6	60	não tem	UERJ
	EAD08053	Estágio em Gestão	60	Gestão 1 e 2	UERJ
	EAD08054	Estágio nos Espaços Sociais de Formação Humana	60	Espaços Sociais de Formação Humana	UERJ
	EAD08055	7º Seminário de Práticas Educativas	15	não tem	UERJ
CARGA HORÁRIA TOTAL			3.405		

Disciplinas Optativas				
EAD02079	Educação em Saúde	60	não tem	UERJ
EAD03048	Questões Étnicas e de Gênero	60	não tem	UERJ
EAD03025	Movimentos Sociais e Educação	60	não tem	UNIRIO
EAD08061	Escola, Violência e Direitos Humanos	60	não tem	UERJ
EAD08062	Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar	60	não tem	UERJ
EAD08063	Filosofia Política e Escola Pública	60	não tem	UERJ
EAD08064	Psicanálise e Educação	60	não tem	UERJ
EAD08065	Cultura e Cotidiano Escolar	60	não tem	UERJ

Fonte: www.cederj.edu.br (autorização concedida pela Coordenação de Curso de Pedagogia –Polo Nova Iguaçu)

Outra disposição que identifique na elaboração da matriz curricular é a presença das disciplinas Matemática *na* Educação 1 e 2, História *na* Educação 1 e 2, Geografia *na* Educação 1 e 2, Ciências *na* Educação e Língua Portuguesa *na* Educação 1 e 2, quanto à nomenclatura das disciplinas a presença da preposição *na*, me faz pensar nas possibilidades metodológicas das disciplinas do núcleo básico comum ensinadas no Curso de Pedagogia com perspectivas de atuação para futuros docentes, como critério articulador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, reporto-me a Sacristán (1998, p.101 *apud* FELÍCIO; POSSANI, 2013) ao afirmar que a “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam”. Portanto, ao analisar as ementas das disciplinas anteriormente citadas, não verifico em sua totalidade essas reflexões e reconhecimento de uma prática curricular com elementos que integrem as práticas pedagógicas com características inovadoras e objetivos metodológicos.

A matriz curricular em pauta também faz referências às novas proposições com intenções de inovações voltadas para avanços tecnológicos e interativos ao oferecer as disciplinas *Informática Instrumental, Informática na Educação, Educação a Distância e Imagem, Cultura e Tecnologia*, basilares para a formação do pedagogo para atuar em qualquer instância profissional, sendo escolar ou não-escolar.

Algumas disciplinas são proeminentes à formação do pedagogo, nesse sentido percebo na matriz as disciplinas *Alfabetização 1; Educação Infantil 1 e 2; Políticas Públicas em Educação; Educação de Jovens e Adultos; Corpo e Movimento; Avaliação da Aprendizagem; Gestão 1 (Planejamento, Adm e Aval); Currículo, Gestão 2 (OE e OP)*, as quais são consideradas estruturais para o trabalho do pedagogo e estar intimamente relacionado com o do professor, operacionalizando projetos, métodos e sistemas pedagógicos das instituições escolares e não-escolares.

Portanto, ressalto a necessidade dos cursos de Pedagogia estruturarem suas matrizes curriculares, surgindo a possibilidade do profissional formado neste curso atuar em diversos espaços além da escola, desde que atingisse outros campos de conhecimento, como afirma Kuenzer (*apud* SÁ, 2000, p. 179):

O eixo de sua formação (dos profissionais da Educação, do Pedagogo) é o trabalho pedagógico escolar e não-escolar, que tem na docência compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. [...] É a

partir dela (docência), de sua natureza e de suas funções, que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores.

As disciplinas *Língua Brasileira de Sinais/ LIBRAS; Educação e Trabalho; Diversidade Cultural e Educação; Espaços Sociais de Formação Humana; Literatura na Formação do Leitor e Artes na Educação* que integram a matriz curricular contemplam a descrição da exigência do novo perfil do pedagogo diante da sociedade em que vivemos, porque passa a atuar como educador social em vários espaços formando atualmente um novo panorama de ação deste profissional.

O planejado da matriz curricular dessa IES contempla *Seminários de Práticas Educativa*, desde o segundo período até o oitavo, com carga horária de 15 h para cada seminário.

Como não se pode desassociar teoria da prática, os estágios atendem às exigências das DCN, conforme previsto no artigo 8º, inciso IV, em suas alíneas já descritas, assim sendo, os *Estágio em Educação Infantil; Estágio em Educação Fundamental; Estágio em Educação de Jovens e Adultos; Estágio no Ensino Médio-Normal; Estágio em Gestão (Gestão 1 e 2) e Estágio nos Espaços Sociais de Formação Humana* asseguram e possibilitam o cumprimento previsto na legislação.

Finalizando, percebo que as orientações de normatização da pesquisa acadêmica, elaboração de projetos de pesquisa e investigação, e o que tange ao trabalho de conclusão de curso são consolidados nas disciplinas *Metodologia da Pesquisa em Educação, Monografia 1 e 2*.

É válido ressaltar que essa matriz do Curso de Licenciatura em Pedagogia prevê 105h de atividades teórico-práticas, cinco horas excedentes, conforme recomenda a Resolução CNE/CP n.1/ 2006. Essa carga horária está distribuída em atividades ao longo dos oito períodos. As atividades oferecidas terão por objetivo valorizar as relações entre os saberes agregados e a prática pedagógica, relacionando-se às áreas de formação.

O diálogo das Matrizes Curriculares com o campo de atuação do pedagogo possibilitou fazer uma análise das disciplinas isoladas e, concomitantemente, vislumbrar a perspectiva do trabalho do pedagogo, que extrapola os limites da sala de aula, havendo inúmeras oportunidades em espaços escolares e não-escolares.

CAPÍTULO IV

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Comunicar não é de modo algum transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem. Isso é a condição física da comunicação. É certo que para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido. (Pierre Lévy)

4.1 – Educação a Distância: uma questão de horário e lugar

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para a inovação educacional tenta interagir o ensino e aprendizagem em direção das orientações que evidenciam um ensino da tecnologia. A modalidade de Educação a Distância (EAD) efetiva por meio do uso das TIC, uma relação entre professores e alunos separados fisicamente no tempo e/ou espaço, que vem cada vez mais sendo utilizada na Educação Superior.

Nessa perspectiva educacional, a TIC está tentando inovar o processo de ensino e aprendizagem com direção e orientações em voga à didática e à tecnologia. Os aspectos da didática, quer dizer, dos saberes, das aprendizagens, os ensinamentos e da avaliação são abordados seguindo métodos centrados sobre toda evolução das concepções dos alunos (SÁNCHEZ, 2012).

Para discutir essa modalidade, traço um breve histórico da EAD e as iniciativas que marcaram o contexto no Brasil.

As epístolas de *São Paulo* escritas para ensinar aos cristãos são os primeiros indícios considerados nesta modalidade de ensino, conforme Peters (2003), considerando o seu trabalho misionário pelo uso da escrita e pelo meio de transporte utilizado na sua missão.

Sua história tem origem remota nas expectativas de educação por correspondência, que teve início no século XVIII, onde sofre um grande desenvolvimento nos meados do século XIX. Ao evidenciar esse marco na história, apresento registros que consolidaram a EAD no Brasil, conforme síntese apresentada por Alves (2011, p.87-90) em seu artigo titulado *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*, publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância:

- 1904 – o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo;
- 1923 – um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro;
- 1934 – Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes;
- 1939 – surgimento, em São Paulo, do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio-Técnico Monitor;
- 1941 – surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, já formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui cerca de 200 mil alunos; juntaram-se ao Instituto Monitor e ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Algumas dessas instituições atuam até hoje. Ainda no ano de 1941, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.
- 1947 – surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a Educação a Distância continua até hoje;
- 1959 – a Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou-se inicialmente de um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos;
- 1962 – é fundada, em São Paulo, a Ocidental School, de origem americana, focada no campo da eletrônica;
- 1967 – o Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Ainda neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio;
- 1970 – surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980;
- 1974 – surge o Instituto Padre Reus e na TV Ceará começam os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores;
- 1976 – é criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional;

- 1979 – a Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD;
- 1981 – é fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. O objetivo do CIER é permitir que crianças, cujas famílias mudem-se temporariamente para o exterior, continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro;
- 1983 – o SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”;
- 1991 – o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto tem início e em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país;
- 1992 – é criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país;
- 1995 – é criado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ) que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC;
- 1996 – é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).
- 2000 – é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro.
- 2002 – o Cederj é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).
- 2004 – vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. Estas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

- 2005 – é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
- 2006 – entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).
- 2007 – entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).
- 2008 – em São Paulo, uma Lei permite o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderá ser não presencial.
- 2009 – entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009).
- 2011 – A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

Portanto, é correto analisar o histórico da EAD baseado nas “gerações que fundamentam o seu desenvolvimento e nas últimas quatro décadas”, como ressaltado por Gamez (2004, p. 59 *apud* PIVA JÚNIOR *et al*, 2011, p. 4).

Visando a linha do tempo da EAD, enfatizo a primeira geração evidenciada por tecnologias de impressão, proporcionando cursos aos alunos que eram entregues pelo correio, tendo seu início em meados de 1880. Com os avanços tecnológicos, surge a segunda geração, no início do século XX, quando as transmissões de aulas pela televisão e rádio ganham uma visibilidade após o surgimento da rádio-escola por Roquete Pinto. No início dos anos de 1970, tem-se ciência da terceira geração, caracterizada por uma nova era da EAD, em que a educação por correspondência, na qual os principais meios de comunicação – rádio e televisão - eram guias de estudos impressos, com exercícios enviados pelo correio, sem nenhuma fundamentação teórica, mas com consistência (PETERS, 2003). Este período traz um modelo de teleaprendizagem da Educação a distância, tendo como fonte as telecomunicações que forneciam oportunidades para a comunicação síncrona, garantindo uma interação mútua entre alunos-alunos e alunos-professores no processo de aprendizagem (FREIRE, 2013).

O objetivo principal da EAD era de levar para inúmeras pessoas que não tinham acesso a escolas ou universidades a educação. Surgem discussões quanto às definições de EAD e seu lugar na educação, o que ocasionou a necessidade de unificar o termo e

suas teorias próprias para atuação de forma sistematizando a teoria (MOORE, 1990 *apud* PIVA JÚNIOR *et al*, 2011).

Nos anos 1980, Keegan (1980 *apud* PIVA JÚNIOR *et al*, 2011) debruça-se em substanciar a terminologia, definição e identificação da EAD, assim reforçando a teoria num viés com soluções para decisões políticas, financeira, educacional e social, de forma atender a uma demanda caracterizada na educação, conforme sugerido por Moore (PIVA JÚNIOR *et al*, 2011).

Keegan (1990 *apud* PIVA JÚNIOR *et al*, 2011) afirma que na década de 1980 a EAD era marcada por um desenvolvimento qualitativo e quantitativo, tendo como princípio alguns indicadores tais como novos meios tecnológicos na comunicação, melhoria no design dos materiais instrucionais com sofisticação, melhoria no serviço de suporte aos alunos e a larga fundação de instituições em vários países. Surgiu assim a quarta geração da EAD, quando verifica o primeiro momento interativo entre alunos e tutores a distância em tempo real.

A próxima geração contemplou o aprimoramento e o avanço da anterior, tendo a *internet* como ferramenta facilitadora para o meio de comunicação entre os alunos, professores e tutores, possibilitando o desenvolvimento de cursos *online* com plataforma superando espaços físicos e comunicações.

Muitos programas em EAD foram criados nos anos 1990, numa tentativa de aproximar-se ao ensino presencial na visão de independência maior para os alunos. Outra característica desta época é a incorporação dos materiais impressos às novas mídias de comunicação, tais como rádio, televisão, vídeo e teleconferência (PIVA JÚNIOR *et al*, 2011), mas é o crescimento da *internet* que estabelece um “divisor de águas” na EAD na construção de ambiente educacionais enriquecidos com aplicação e uso de novas tecnologias (AZEVEDO, 2000).

Após a década de 1990, uma nova expectativa surge, tendo como base a autonomia do aluno num contexto da educação *online*, pautada na teoria de aprendizado colaborativo entre aluno-professor e entre si, cognição social, construção partilhada do conhecimento, inteligência coletiva. Assim sendo, reforçando a socialização e a interação, onde a comunicação e o envolvimento de todos, ora de forma síncrona⁴⁹ e ora assíncrona⁵⁰.

⁴⁹ Comunicação síncrona é quando o diálogo acontece em tempo real, como, por exemplo, em um *chat*.

⁵⁰ Já comunicação assíncrona é o oposto, ou seja, é o tipo de comunicação em que os interlocutores não estão presentes no mesmo tempo e espaço, como por exemplo, o *e-mail*.

Nesse contexto, pontuo Silva (2006, p. 11) ao afirmar que “as novas tecnologias interativas renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto, com o conhecimento”. Ainda o autor (2003, p.11) acrescenta sobre EAD *online* ao declarar que é uma:

Demanda da sociedade da informação, isto é, do novo contexto socioeconômico-tecnológico engendrado a partir da década de 1980, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção.

Portanto, é preciso enfatizar que EAD não é diferente da educação presencial em sua essência, mas em aspectos de procedimentos quanto a sua estrutura física entre professores e alunos e os outros envolvidos, como homologado no Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o art. 80 da LDB vigente, assim previsto nas disposições gerais, no art. 1º, § 1º, assim confirmando que é legítima a docência baseada na atuação dos alunos e professores que desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos mediadas pelas TIC:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - Avaliações de estudantes;
- II - Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - Defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

As TIC para a modalidade da EAD proporcionam uma característica importante na questão didático-pedagógica, pelo fato de atingir um grande número de alunos de várias regiões e localidades de uma única vez, mesmo separados fisicamente, têm como suporte o avanço da *internet* considerado como principal indicador para expansão e divulgação da EAD (FREIRE, 2013), em que o indicador espaço físico é contornado pelo uso das novas tecnologias, tais como a transmissão de dados, de voz e de imagens, convergindo para o uso dos computadores, *laptop*, *tablets* e aparelhos celulares.

Sendo correto ressaltar os momentos obrigatórios presenciais, como previsto no primeiro parágrafo do artigo 1º, já indicado no decreto acima destacado.

4.2 - Educação a distância: um cenário de possibilidades pedagógicas?

O aumento crescente das matrículas no campo do Ensino Superior em EAD provoca muitas discussões na área. Principalmente com o advento da *internet*, tendo em vista a era do computador sendo interativo o estudo da modalidade *online*.

Assim recorro a Duclos (2008) quando distingue EAD de educação *online*:

Trata-se de duas modalidades de ensino não presencial. A primeira, classicamente conhecida, tem sido veiculada através da chamada mídia de massa (impresso, rádio e tv). A segunda emerge no contexto da rede mundial de computadores (*web*) e diferencia-se da primeira por não estar mais submetida aos meios de massa, cuja característica principal é o modelo “um-todos”, baseado na separação emissão e recepção (professor-aluno). A educação *online* pode romper com este modelo, uma vez que a *web* define-se a partir da dinâmica “todos-todos”, isto é, a emissão e a recepção encontram-se no mesmo ambiente “virtual” como emissores e receptores não mais separados pelo suporte técnico.

Santos (2009, p. 568) considera que a educação de qualidade independe da modalidade, afirmando que é possível ter educação de qualidade presencial, a distância e *online*. Ainda a autora declara que na EAD os alunos interagem com o desenho e materiais didáticos sem criar e co-criar com os demais envolvidos no processo de aprendizagem, pois “as mídias de massa não permitem a interatividade no sentido comunicacional. Por conta do limite da mídia de massa, a modalidade a distância privilegia pedagogicamente os conceitos de ‘auto-aprendizagem’ e ‘auto-estudo’.

Morin (1998, p. 4) mostra estar bem além de seu tempo quando afirmou que “hoje, é preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar um outro modo de pensamento”.

Nesse contexto, Sancho (1998) considera que desenvolvimento das tecnologias é uma atividade específica humana, que gera esquemas de ações sistemáticas, aperfeiçoando, aprendendo, transferindo para vários grupos em diferentes espaços e tempos informações significativas. Nessa expectativa, pode ser a forma mais hábil de formar alunos que por um motivo ou outro não teve oportunidade para concluir seus

estudos, tendo como objetivo a inclusão do maior número possível de jovens e adultos com acesso a escolarização.

Portanto, em atenção ao método pedagógico específico da EAD, apresento algumas características pontuadas por Kaye e Rumble (1981 *apud* INED⁵¹, 1988) como atendimento a todos alunos separados geograficamente: utilização de comunicações que fortalecem os recursos didáticos elaborados por especialistas na área; o processo acadêmico adequado à necessidade e prontidão do aluno; possibilidade de um estudo mais independente que o tradicional; a comunicação bidirecional e dinâmica; e a permanência do aluno em seu meio.

O olhar pedagógico é visto com intensidade por cada autor como um aluno, um leitor, professor e apresentador de explicações, comportam-se diante de muitas frustrações com más aulas, livros ruins, material didático inadequado, entre outros indicadores. No entanto, tem investido muita energia para explicações em diferentes contextos e tendo conhecido satisfações sobre as funções de ensino, assim sendo evidencio Nunes (1993) ao esclarecer que para algumas pessoas a EAD é uma comunicação de mão única, emissão restrita ao docente, enfim uma educação tradicional de massa subutilizando os suportes tecnológicos digitais.

E num desdobramento específico Silva (2006, p. 21) articula:

Entre comunicação interativa e educação, enfocando particularmente a sala de aula e a revitalização da prática pedagógica e da autoria do professor, a partir do redimensionamento da pragmática comunicacional que classicamente vem separando a emissão e a recepção.

Nesta percepção de distinção percebo na modalidade *online* a presença do diálogo, interação e uma colaboração entre alunos-alunos e alunos-professores. E na EAD considerada como um meio de massas unidirecional, não identifico possibilidades pedagógicas neste sentido, mesmo havendo rigor nas atividades acadêmicas.

⁵¹ Instituto Nacional de Educação a Distância (INED). Planejamento de sistemas de Educação à Distância: um manual para decisores. A Commonwealth of Learning (COL) é uma organização empenhada em apoiar os governos membros da Commonwealth para tirar o máximo partido das estratégias e tecnologias do ensino à distância para proporcionar um aumento de acessibilidade equitativa à educação e formação para todos os seus cidadãos. A Commonwealth of Learning é uma organização intergovernamental criada pelos governos da Commonwealth em Setembro de 1988, na sequência do encontro dos Chefes de Governo que teve lugar em Vancouver em 1987. Tem a sua sede em Vancouver e é a única organização intergovernamental da Commonwealth localizada fora da Grã-Bretanha.

Considerando, assim, que pensar em educação *online* representa planejar e desenvolver de modo a contemplar e incentivar as inúmeras possibilidades de interlocução promovidas pelo o universo virtual.

Em contrapartida, Silva enfatiza Freire (1979, p. 98 *apud* 2006, p. 21) ao questionar sobre a transmissão ao afirmar que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo”. E mesmo assim, percebe-se que as salas de aula continuam num ritmo monótono, desmotivadoras e com uma prática comunicacional de um falar/e do ditar do professor.

Nesse contexto, Silva (2006, p.22) ainda ressalta Martín-Barbero que mesmo diante de alunos menos passivo, mais intuitivo, que tende a “uma aprendizagem fundada menos na dependência dos adultos que na própria exploração que os habitantes do novo mundo tecno-cultural fazem da imagem e do som, do tato e da velocidade”.

Diante dessa dicotomia nas experiências realizadas pelas instituições educacionais que oferecem EAD, apresento as indagações de Peters (2001, p. 382) afirmando que o “ensino a distância tem o poder de transformar estruturalmente sistemas de ensino e aprendizagem tradicionais e de acelerar mudanças”.

Apresento outra contrapartida nos questionamentos realizados por Santos (2009) quando a autora avaliou oito cursos *online* e identificou que na maior parte dos cursos ainda se centravam na pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa, na autoaprendizagem e nos modelos de tutoria reativa. Desta forma, percebo que possivelmente as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores ainda se baseavam nas clássicas lógicas da EAD de massa, considerada como uma das maiores barreiras observadas por Azevedo (2000 *apud* PIVA JÚNIOR *et al*, 2011, p.15) como falta de motivação do aluno, ocorrendo assim um “isolamento” do mesmo por não contar com o apoio e a interação dos demais do grupo no processo de aprendizagem.

Possivelmente, a falta da presença física do professor pode ser considerada como uma “condenação” a EAD a um estilo frio e impessoal. Mas, o papel do professor é ressaltado por Peters (2003) como o principal agente de transformação, mesmo neste contexto de mudanças, ficando sempre atento nos ambientes virtuais não tornando o ensino desumanizado. Assim é válido enfatizar Silva (2006, p.69) ao pontuar sobre interativa, ou seja, quando o professor deve “aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor [...] como desafio para a educação centrada no paradigma da transmissão”.

Balbinot *et al* (2010) no artigo *A prática docente em educação a distância: o uso do modelo metodológico dos três momentos pedagógicos*, apresentam uma reflexão sobre o papel do professor na mudança de paradigma segundo um modelo metodológico adequado, como um cenário de prática pedagógica.

Diante dessa discussão, o papel do professor virtual bem como da metodologia de trabalho que ele usa para desenvolver seu trabalho pedagógico são preocupações constantes.

Entretanto, neste cenário é certo destacar a participação do tutor no processo de aprendizagem na EAD, sendo um meio para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, como Holmberg (1996, p. 486-487) afirma “EAD de alta qualidade, sem sombra de dúvida, requer interação aluno-tutor continua estimulante”.

Sabemos que o conhecimento não pode ser transmitido, deve ser construído num processo de aprendizagem em que todos atores devem estar envolvidos e interativos.

Contemplando, apresento Balbinot *et al* (2010, p. 10) ao ressaltar que para:

Perceber que as diferenças apontadas estão relacionadas à interação entre os participantes da aula, seja ela presencial ou não; utilização de um maior número de ferramentas e recursos, sem contar a diversidade de metodologias; maior dedicação e habilidade do professor virtual do que do presencial. Além disso, as semelhanças apontadas pelos alunos foram quanto a avaliação do processo de aprendizagem; aos objetivos e estratégias de ensino; organização do plano pedagógico e que em ambos o professor deve estar centrado na aprendizagem dos alunos.

E diante das inovações e contribuições trazidas pelas TIC à EAD, destaca-se a facilitação dos processos de comunicação e estímulo a interação.

CAPÍTULO V

MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Perder tempo em aprender coisas que não interessam priva-nos de descobrir coisas interessantes. (Carlos Drummond de Andrade)

5.1 – O perfil dos sujeitos: quem são os alunos do curso de Pedagogia?

O aprender tem uma relação forte com o interesse, com a busca e com a informação. Para que exista aprendizagem, deve haver informação e interesse na busca incessante do saber. Baseado nesse contexto, enfatizo Carl Rogers (1985) ao afirmar que a relevância de cada assunto está relacionada ao significado da aprendizagem.

Toda pesquisa científica representa uma forma de gerar conhecimento a partir de dados devidamente coletados e analisados, e que viabiliza o pesquisador conhecer a fundo os aspectos metodológicos que guiam a sua pesquisa.

Neste capítulo descrevo a opção pela Teoria da Argumentação – a Nova Retórica – Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), como metodologia utilizada na análise dos dados que embasam as discussões levantadas em nosso estudo, num olhar comparativo entre as modalidades presencial e a distância, no Curso de Pedagogia, identificando suas diversas visões e argumentos.

Complementando sobre as pesquisas, exponho Moreira (2002, p.51) ao afirmar que “as pessoas e suas atividades não apenas são agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas”.

Na subseção *Contribuições da Teoria da Argumentação para o estudo proposto*, tracei os primeiros passos metodológicos numa perspectiva de mostrar ineditismo com respeito à investigação, após liberação do Reitor da Universidade Iguazu (modalidade presencial) e da Assessora de Conselhos da Presidência da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ e da Diretora da Secretaria da Coordenação do Curso de Pedagogia EAD/UERJ (modalidade EAD), o passo seguinte foi o contato com a

coordenação do Curso de Pedagogia do Polo Nova Iguaçu para ciência e devida autorização para o início da coleta de dados.

Concomitantemente, cadastrei no Sistema da Plataforma Brasil o projeto de nossa pesquisa com sucesso sob o no. 47293215.0.0000.5582 do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), em maio de 2015, juntamente com toda a documentação necessária, dentre elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Anexo 1. O processo de aprovação perdurou durante seis meses. Acompanhamos semanalmente a carga e atualização do processo para obtermos resultado favorável, por meio de visitas ao site e alguns telefonemas à Plataforma Brasil.

A opção de coleta de dados foi de acordo com as questões de estudos, tendo como princípio a formação e a prática do pedagogo e ao iniciá-las foram necessárias algumas visitas nos dias das realizações das provas para obtenção dos *e-mail* dos alunos de forma a encaminhar os questionários semiestruturados (Apêndice A) *on-line* por meio do aplicativo Survey Monkey.

Assim sendo, todos os alunos foram convidados a participar da pesquisa, porém dentre as listagens recebidas com os devidos *e-mails* dos futuros sujeitos respondentes, somente foram enviados 147 questionários para os alunos da IES presencial e destes 30% retornaram para a primeira etapa da análise dos dados. Para os alunos da EAD foram enviados 119 questionários e 24% analisados. O questionário *online* foi dividido em duas partes, a primeira com o objetivo de categorizar os respondentes e a segunda composta de nove perguntas abertas e fechadas com as devidas justificativas, focando a contribuição dos currículos trabalhados pelos professores relacionando as exigências das DCN e a formação do futuro pedagogo.

Num primeiro contato para tabular a categorização dos respondentes quanto ao sexo, reafirmo o que alguns pesquisadores já afirmaram: trata-se de um universo extremamente feminino, pois encontrei somente três alunos do sexo masculino na IES presencial e apenas mulheres na EAD. Curiosamente encontrei públicos divergentes quanto a idade, já que 67% na EAD estão acima de 36 anos e destes 32% na faixa de 36 a 40 anos. Em contrapartida constatei que 57% dos alunos da modalidade presencial são mais jovens, estando abaixo dos 30 anos, sendo que destes 25% possuem idade até 20 anos.

Outros indicadores encontrados em pesquisas anteriores dizem respeito a classe social. Nas duas IES em média 50% dos alunos encontram-se na faixa salarial de *dois a*

três salários mínimos. Nos cursos de licenciatura e Pedagogia são considerados de renda familiar baixa, em que muitos alunos precisam trabalhar para pagar seu ensino superior, assim dividindo seu tempo entre trabalho e faculdade.

De acordo com as respostas dos alunos no item relacionado a escolarização anterior, na modalidade EAD foram encontrados 58% com escolarização Ensino Profissionalizante, incluindo o Curso Normal, e ainda encontramos 29% com Ensino Superior concluído em diversos cursos entre licenciados e bacharéis, o que nos faz pensar que há uma forte tendência para a busca de uma segunda graduação. Dentre os alunos da modalidade presencial, 41% fizeram o Ensino Médio (Formação Geral) e 43% deles concluíram o Ensino Profissionalizante com habilitação no Curso Normal. E somente 5% possuem graduação já concluída.

Diante das respostas do porquê da escolha do Curso de Pedagogia, foi observado que 69% dos alunos da EAD escolheram por interesse em seguir uma carreira futura e 25% desejam dar continuidade aos estudos recebidos no Curso Normal. A perspectiva de seguir uma carreira futura também fica evidenciada na IES presencial quando encontramos um total de 71% e, desejando dar continuidade aos estudos do Curso Normal, identificamos 23% dos respondentes. Analisando, de uma forma geral, percebo que os motivos que levam os alunos a escolha do Curso de Pedagogia, de ambas as IES, refletem a busca de inserção profissional e promoção social, estando pautados na continuidade da formação recebida no Curso Normal.

O estudo do perfil dos alunos é relevante porque possibilitou compreender quem são esses alunos que hoje cursam o Curso de Pedagogia e a sua formação, como salienta Limonta (2009). Partindo desse princípio é certo ressaltar que há outros aspectos a serem analisados, dando continuidade a nossa pesquisa, tais como os motivos pela escolha do tipo de modalidade, o curso e as contribuições para a atuação profissional futura.

5.2 – A formação do pedagogo: análise dos argumentos dos alunos

Para interpretar os dados da segunda parte do questionário, todos os indicadores foram analisados retoricamente, de forma a compreender a contribuição dos currículos propostos pelos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial e EAD, com o olhar na atuação do futuro pedagogo. Conforme salienta Oliveira (2011, p.101):

Nessa perspectiva, a Nova Retórica, além de fornecer elementos para o estudo das práticas argumentativas presentes na relação entre os oradores e auditórios envolvidos nos processos educativos, permite analisar as teorias pedagógicas ou, mais propriamente, os discursos veiculados por elas.

Baseado nesse contexto, contribuo com Alves-Mazzotti (2001, p. 48) ao esclarecer que:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, a seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica.

Saliento ainda que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) nos fornecem uma tipologia de argumentos, que serão comentados conforme sua identificação nas justificativas analisadas.

Sendo assim, sobre “qual modalidade de ensino - presencial ou a distância - os alunos fizeram escolha”, constato dois universos distintos. Ao analisar os argumentos da EAD percebo que dos 28 alunos, somente o aluno **EAD8/27** justifica por se tratar de um curso “pelo CEDERJ, Graduação semi-presencial”. O aluno **EAD8/17** levanta como hipótese a facilidade de cursar o Curso de Pedagogia, argumentando: “por achar que as aulas seriam repetitivas por já ter feito normal”. Identifico um argumento baseado na estrutura do real (BER), no caso o argumento pragmático, que ressalta um valor positivo (facilidade) ligado à consequência da escolha, já que o aluno considera que seus estudos na graduação seriam facilitados pela repetição dos conteúdos já vivenciados e estudados no Curso Normal, identificando assimiláveis os conteúdos da formação do Curso Normal e do Curso de Pedagogia.

Os demais alunos ressaltam fortemente que os indicadores *família* e *outras atividades* estão relacionados com o fator *tempo* disponível que não há, ou seja, o tempo deles não está associado à perspectiva de conciliar *estudos – família – trabalhos e outras atividades*, pontuando em alguns casos a questão financeira.

Em relação à análise dos argumentos dos demais alunos, constato *ligações de coexistência* – que são argumentos baseados na estrutura do real (BER) – as quais nitidamente relacionam as situações dos atos praticados com as pessoas que os praticam, pois expõem claramente a conciliação entre tempo disponível, estar com a família e a flexibilidade dos estudos:

EAD3/8 - Meu regime de trabalho, hoje não me permite realizar um curso presencial, uma vez que trabalho de 7 h às 17 h e tenho um bebê pequeno, para o qual devo dedicar tempo e estudando na modalidade à distância posso estudar sem comprometer meu tempo com ele, porque faço meus horários de estudo;

EAD3/9 - estudar a distância me permite conciliar melhor o tempo de estudo com o trabalho e as minhas atividades diárias;

EAD4/11 - Preciso trabalhar e a modalidade EAD é mais confortável de tempo;

EAD7/15 - pela flexibilidade do horário para estudar, embora exija mais organização e determinação;

EAD8/21 - Pela facilidade de conciliar estudos e trabalho, flexibilidade de horário;

EAD8/23 - A EAD me proporcionou estudar em horários que estavam de acordo com a minha disponibilidade;

EAD8/26 - Para ter mais tempo para os meus filhos.

Percebo, então, que as pessoas não mudam substancialmente os juízos que fazem de si mesmas, atribuindo às circunstâncias as mudanças que são levadas a fazer em suas vidas. A esse respeito, Perelman e Olbrescts-Tyteca (2005, p. 335) esclarecem que “todo argumento sobre a pessoa explicita estabilidade: presumimo-la, ao interpretar o ato em função da pessoa, [...] tende a provar que a pessoa não mudou, que a mudança é aparente, que as circunstâncias é que mudaram, etc.”

Para essa pergunta, no curso presencial fica evidenciado o distanciamento das vozes dos alunos quanto aos matriculados na EAD, pois destacam a *aprendizagem* como foco na maioria das escolhas. Assim sendo, destaco *argumentos* do tipo BER que ressaltam a relação meio-fim:

P1/9 – Presencial, eu consigo melhor!

P2/4 – Porque é melhor para aproveitamento das aulas

P2/6 – Acredito eu que é a melhor forma de aprendizado

P2/7 – Acredito que o curso presencial seja a melhor forma de absorver conhecimento

P2/8 – Porque eu penso que o curso presencial seja a melhor forma de obter conhecimentos

P2/9 – Para melhor aprendizado das matérias e aperfeiçoamento do curso

P2/10 – Porque aprendo melhor

P2/11 – Para se desenvolver melhor, ter uma aprendizagem mais afundada

P6/8 - O estudo presencial me proporciona melhor entendimento o aprendizado do conteúdo transmitido pelo professor.

Há que destacar que o curso presencial se oferece para esses oradores como o melhor meio para alcançar a finalidade desejável, que é a formação acadêmica de qualidade.

Sob o prisma das relações de coexistência, os oradores põem em relevo a presença do outro (colegas, professores) como fator igualmente relevante para a escolha da modalidade presencial:

P2/5 – No ensino presencial, o aluno ve (sic) o professor, como auxiliador, amigo presente para sanar dúvidas, e contribuindo para o seu crescimento;

P2/12 – Porque a meu ver, cursar a faculdade presencial é melhor pelo fato de ter um(a) professor(a)em sala disponível para tirar dúvidas e etc. E a EAD eu acredito que não conseguiria ter atenção suficiente;

P3/3 – Por oferecer mais base e o contato com os outros estudantes facilita minha aprendizagem;

P4/2 – Porque a forma de ensino e aprendizagem presencial é proveitosa a presença do professor é indispensável;

P3/6 – Penso que a interação no meu caso, e a troca de conhecimento com o educador, onde facilita o ensino-aprendizagem;

P5/10 – Prefiro o contato com o professor. Facilita, estudo a distância em alguns casos é bom, mas no meu não daria certo;

P5/11 – Ao meu ver não teria disciplina/comprometimento para estudos a distância;

P5/13 – A proximidade com o professor gera em mim mais segurança nos conteúdos à serem estudado;

P6/15 – Eu escolhi presencial pois gosto da interação professor-aluno e sendo assim o processo de aprendizado se torna mais claro;

P6/21 – Por questão de disciplina o presencial é mais eficaz para meus estudos. Além disso, as experiências contadas pelos professores e colegas superam bem mais do que aulas de EAD. Colaborando bem mais para o aprendizado.

Deve-se considerar também que entre a escolha feita pela pessoa e a consumação de seus atos há uma gama de aspectos a apontar, como assinalam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 339):

O valor que atribuímos ao ato nos incita a atribuir um certo valor à pessoa, mas não se trata de um valor indeterminado. Se por acaso um ato acarreta uma transferência de valor, esta é correlativa a um remanejamento de nossa concepção da pessoa, à qual atribuiremos, de um modo explícito ou implícito, certas tendências, aptidões, instintos ou sentimentos novos.

Reforçando a categoria *aprendizagem*, outros argumentos são apresentados, presumindo continuidade entre a pessoa e seus atos, que são: **P1/10** – “Pois além de me sentir mais segura com a presença do professor durante o aprendizado, temo meu currículo não ser visto com os mesmos olhos se fosse à distância”.

Há ainda questões relacionadas aos argumentos pragmáticos (BER), quando o fato pode gerar algumas consequências bastante favoráveis que são valorizadas, como justificado pelos alunos:

P3/1 – Para ter mais acesso ao professor e aos conteúdos relacionados afim de ter mais conhecimento com a relação professor-aluno;

P6/21 – Por questão de disciplina o presencial é mais eficaz para meus estudos. Além disso, as experiências contadas pelos professores e colegas superam bem mais do que aulas de EAD. Colaborando bem mais para o aprendizado;

P6/10 – Penso eu que presencial você aprende mais, tira suas dúvidas com mais facilidade.

É possível observar que esses argumentos são recorrentes:

P2/1 – Tenho dificuldade de estudar sozinha;

P2/3 – Porque tem mais aproveitamento;

P6/13 - O curso presencial proporciona a oportunidade de aprender mais, principalmente em estágio de visita técnica;

P6/20 – Pois tenho de uma forma melhor a oportunidade de tirar dúvidas tendo em vista o grau de complexidade do curso;

P7/1 – Escolhi presencial, pois fiquei muito tempo afastada e achei a melhor opção para absorver os conteúdos;

P8/14 – Não havia possibilidade, pois estava alguns anos sem estudar.

Pode-se perceber que em certos casos, como na argumentação do aluno **P4/1**, há repetição de ideias: “Por não ter tempo e nem oportunidade de ter um tempo disponível para parar e me dedicar aos estudos, já o presencial me dá essa oportunidade tenho o momento de estar com os professores e tirar as dúvidas com mais facilidades”.

Como Castro e Bolte-Frant (2011) esclarecem, um argumento que nada nos ensine no tocante às ligações empíricas que um fenômeno pode ter com outros caracteriza um argumento QL numa afirmação qualificada de *tautologia aparente*, assim apresentado nas *silepses oratórias* a seguir, que buscam reiterar a necessidade de frequentar diariamente as aulas: **P6/9** – “Frequenta a faculdade todos os dias, **P6/11** – Porque preciso de um curso que precise ir todos os dias e **P6/17** – Porque onde escolhi o curso é presencial”.

Por fim, é possível observar o argumento pelo *exemplo* que “se reporta sempre a uma regra particular sobre a qual não há acordo explícito, sendo o exemplo empregado para fundamentá-la” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). O argumento pressupõe regularidades, como observado na justificativa do aluno **P8/13** – “O aluno tem maior interação com professores, simpósios, palestras e outras atividades culturais que acontecem no campus”. A argumentação pelo exemplo esbarra, porém, em um tipo de problema bastante comum, já que “o orador manifesta claramente sua intenção de apresentar os fatos como exemplos; mas nem sempre é isso que acontece”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 400)

Tudo isso nos faz indagar *se os alunos têm ciência do campo de atuação e quais são os espaços de atuação do pedagogo*. Em princípio, 96% dos alunos da EAD e 91% dos alunos do curso presencial conhecem o campo de atuação do pedagogo, e todos se dizem sabedores que o pedagogo pode atuar em espaços escolares e não-escolares, nas áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como previsto nas DCN do curso.

Cabe destacar ainda que tendo como princípio os preceitos das DCN do Curso de Pedagogia, foi perguntado sobre *quais características se aplicam a formação do pedagogo*. Dentre eles, 93% dos alunos da IES presencial e 86% da EAD afirmam que a *docência, atuação e serviços nas áreas escolares e áreas com previsões de conhecimentos pedagógicos* são características específicas para sua formação. Face aos resultados, percebo uma orientação condizente com a formação dos futuros pedagogos por parte do corpo docente nos cursos em questão. Nesse sentido, concordo com as palavras de Mazzotti e Oliveira (2000, p.29) quanto às perspectivas das práticas do saber: “todos que ensinam sabem que nem sempre conseguimos ensinar como queremos e em algumas ocasiões pensamos nada ter ensinado; no entanto, ensinamos alguma coisa”.

Diante disso, examinar, interpretar, compreender e comparar as justificativas é primordial para nossa investigação. Inicialmente, percebo que 36% da totalização dos alunos da EAD e 16% dos alunos da modalidade presencial não justificaram as características necessárias para a formação do Pedagogo, mesmo tendo demarcado suas opções.

Na análise argumentativa, a classificação dos acordos revela crenças compartilhadas e a intensidade com que são compartilhadas pelos interlocutores. Em se tratando das características que se aplicam à formação do pedagogo, percebo nas enunciações dos alunos *ligações que fundamentam a estrutura do real (FER) pelo caso particular ilustração* “que torna presente para o auditório uma regra já admitida por este, mas talvez não imediatamente lembrada” (OLIVEIRA, 2011, p 34). A regra é que a pedagogia não se limita apenas à educação escolar, a qual os oradores pressupõem ser bem conhecida pelo auditório constituído pela pesquisadora. Caso se dirigissem a um auditório leigo no assunto, precisariam fundamentar a regra e, nesse caso, os argumentos seriam exemplos e não ilustrações.

EAD2/7 - Hoje a área da pedagogia não está retida apenas ao ambiente escolar, mas a outras áreas como a empresarial e hospitalar;

EAD4/10 - O curso de pedagogia não abrange apenas instituições escolares, possibilita também o acesso à área militar, por exemplo;

EAD1/1 - O trabalho não se restringe apenas na escola. O pedagogo pode trabalhar em empresas, por exemplo.

P2/5 – Não somente trabalhar em escolas, em hospitais, presídios, empresas;

P2/7 - Porque o pedagogo não trabalha somente no âmbito escolar, existe vários campos com acesso pedagógico, como em empresas, hospitais.

A regra é ainda ilustrada do seguinte modo por **EAD2/5** – “O pedagogo pode atuar em espaços escolares não somente como professor, mas coordenador, orientador, etc. E áreas empresariais como, por exemplo, recursos humanos”. O mesmo recurso argumentativo é também empregado pelos oradores **P2/1** – “Pois podemos trabalhar como pedagogo hospitalar e outros, não apenas em áreas escolares” e **P6/15** – “Atua como professor, coordenador, orientador, diretor, atua em empresas criando e organizando meios para um trabalho produtivo”.

Por outro lado, na fala do aluno **P2/12** – “O pedagogo pode trabalhar no ambiente escolar, hospitalar, nos bancos, empresas, entre outros. Pois todo lugar necessita de um pedagogo para realizar as atividades e projetos pedagógicos”, destaco que a ilustração é corroborada por um argumento quase lógico (QL): a inclusão da parte no todo. O orador em questão ressalta que onde quer que haja atividades educativas (todo), o pedagogo (parte) se faz necessário.

É interessante ressaltar que “cada uma das argumentações tem seu lugar e valor diverso segundo o que se está examinando” (MAZZOTTI, OLIVEIRA, 2000, p.9). Portanto, é certo destacar as justificativas dos alunos que apontam as características que se aplicam a sua formação, imbuídos pelos princípios das DCN do Curso de Pedagogia, embasados em definições descritivas, apresentadas por Reboul (2004) como enunciação do uso no sentido corrente dos termos definidos:

EAD4/11 - O pedagogo pode atuar em áreas diversificadas. Sua atuação vai além da área escolar;

EAD7/16 - Porque o pedagogo vai além da docência, ou seja, pode atuar em outras áreas;

EAD8/18 - O pedagogo atua em diversos contextos escolares e não-escolares;

EAD8/21 - O pedagogo está apto a atuar em vários segmentos, inclusive em espaços não-escolares;

EAD8/24 - A docência abrange espaço escolares e não-escolares;

EAD8/25 - O pedagogo está apto a várias funções dentro das instituições de ensino;

EAD8/26 - Porque o licenciado em pedagogia pode atuar em espaços escolares e não-escolares.

P2/4 – É uma área ampla que não se limita a área da docência;

P2/6 – Pois o trabalho do pedagogo não é somente nos espaços escolares;

P2/8 – Porque o pedagogo, não trabalha apenas no âmbito escolar, existem várias áreas que o pedagogo pode atuar;

P3/3 – O pedagogo não é limitado a área escolar;

P3/4 – Porque o pedagogo tem a teoria para trabalhar em vários campos;

P3/5 – Porque o pedagogo não se tem somente na educação ele tem a teoria para atuar;

P3/6 – Porque um pedagogo, pode atuar em vários campos;

P5/10 - O pedagogo está com espaço amplo para a sua atuação, não se caracteriza só escola;

P6/10 – De acordo com nossos conhecimentos, podemos transmiti-los em todas as áreas escolares;

P6/18 – São os espaços escolares e não-escolares.

Algumas dessas definições são do tipo de *condensação* que é considerada como descritiva e que se restringe às características essenciais (REBOUL, 2004).

Outras definições identificadas são do tipo complexas, que combinam aspectos descritivos e normativos. Definições *normativas* “indicam a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada [...] de uma ordem destinada a outros, de uma regra que se crê que deveria ser seguida por todos” (PERELMAN; OBRESCHTS-TYTECA, 2005, p.239). Destaco, então, as seguintes definições como complexas:

EAD3/8 - A pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prática da educação, portanto este profissional está habilitado a exercer sua função em todo e qualquer lugar em que a educação e suas práticas estejam em voga.

P4/2 – Devido aos princípios básicos dentro do Curso Pedagogia que envolvem ensino e aprendizagem juntamente com os serviços prestados em áreas escolares;

P8/15 – A pedagogia hoje em dia não se atua somente em escola, ela está aberta em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, ou seja, espaços não-escolares.

A complexidade, aqui, deriva da necessidade que esses oradores revelam em precisar o *definiendum* (Pedagogia) de um modo que o auditório (pesquisadora) reconheça que eles falam com bastante conhecimento de causa sobre a profissão escolhida. É o que se observa também na justificativa da aluna P6/20, em função do nível de detalhamento fornecido:

P6/20 – Quanto à área remete ao campo estrutural da escola, o formato do prédio e as salas tendem ser totalmente interativos e lúdicos. Sendo assim o papel do pedagogo é também na direção reforçando a fiscalização e exigindo

cumprimento das leis internas, pois ele tem o conhecimento necessário para tal. Já o apoio é direto em sala de aula, junto do professor dando auxílio para que os planos de aulas sejam elaborados e executados de forma criativa, de modo a facilitar o aprendizado do aluno.

Alguns oradores, como **P1/10** e **P2/2**, utilizam argumentações por metáfora, acentuando como característica para sua formação a metáfora do *leque* de opções e oportunidades que o pedagogo tem para atuar:

P1/10 - Acredito que seja a última alternativa devido ao grande leque de opções e possibilidades de atuação do pedagogo

P2/2 – O pedagogo tem um leque de oportunidades nas áreas trabalhistas, não só em escolas pois temos em áreas não escolares.

As metáforas são argumentos que fundamentam a estrutura do real. Lemgruber e Oliveira (2011, p.48) afirmam que a metáfora “é para a teoria da argumentação uma analogia condensada”, o que significa dizer que o raciocínio analógico que lhe deu origem sofreu algum tipo de redução por supressão de um ou mais de seus termos originais. No caso em tela, trata-se de uma metáfora que podemos considerar adormecida (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 2005), isto é, cujo sentido metafórico praticamente desapareceu em função de um uso corriqueiro.

Em muitas situações, as analogias e metáforas dão lugar às comparações simples, que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) classificam como argumentos quase lógicos (QL). Vejamos o discurso do aluno **P2/9** – “O campo de atuação do pedagogo é tão vasto quanto as práticas educacionais, sendo assim em todo lugar onde houver uma prática educativa haverá o pedagogo, não só na docência, mas em áreas administrativas industriais e hospitalares”. Entendo que **P2/9** utiliza como “peso” ou medida de comparação o parâmetro amplitude para justificar o emprego posterior do argumento de inclusão da parte (pedagogo) no todo (campo de atuação profissional), conforme já foi comentado antes.

Identifico, ainda, argumentos com certo caráter *tautológico* nos discursos dos alunos ao esclarecerem que as possibilidades são amplas nas áreas de atuação do pedagogo sem, no entanto, apresentarem maior clareza ao defini-los:

P2/10 – A área é ampla pode atuar em várias;

P2/11 – A área é bem ampla;

P7/1 – O pedagogo possui em sua formação várias características que se aplica em sua área;

P8/12 – Exclusivamente em atuar em várias áreas pedagógicas

Com relação ao uso da tautologia, Oliveira (2011, p. 128) pontua que:

É um recurso do orador quando não sabe ou não quer desenvolver uma argumentação mais detida sobre determinado tema e, além disso, pressupõe a confiança de que o auditório compreende perfeitamente o que está sendo dito, sem necessidades de maiores explicações.

Embora a palavra pedagogia inicialmente tenha surgido com a preocupação com a formação de professores, hoje a formação do pedagogo situa-se como campo epistemológico e também como teoria e prática da educação (SAVIANI, 2008). Portanto, relatar sobre as características da sua formação para os alunos, significa fazer relações entre a área de atuação tanto no espaço escolar quanto no espaço não-escolar e atribuir importância significativa à educação. Nesse sentido, destaco as seguintes *ligações de coexistência ato-pessoa*:

P4/1 – O pedagogo tem uma ampla área de atuação cabe ao aluno escolher em que área quer se aperfeiçoar e fazer uma Pós para continuar atuando no que desejar.

P6/11 – Atualmente o pedagogo vem tomando um espaço bastante significativo, no que se refere à educação.

P6/17 – O pedagogo atua como docente e nos espaços não-escolares, mas, que necessitam de conhecimentos pedagógicos

Há oradores que se utilizam do prestígio profissional do pedagogo, atribuindo uma valorização ao profissional e ressaltando sua visibilidade na educação, como é dito por: **P5/13** – “A pedagogia nos últimos anos tem sido em várias áreas, dado sua importância a educação”. Esse argumento pode ser caracterizado como sendo de autoridade, pois utiliza o prestígio do profissional-pedagogo como referência *na* e *para* educação. E como enfatizam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 348), “o argumento de autoridade é de extrema importância e, embora sempre seja permitido, numa argumentação particular, contestar-lhe o valor, não se pode, sem mais, descartá-lo como irrelevante”.

Constato, então, que os argumentos apresentados exemplificam a Pedagogia contemplando as “suas múltiplas facetas e dimensões, em suas manifestações no tempo e no espaço, em suas complexas relações de causa e efeito com os demais fenômenos que integram a vida humana em sociedade, dentro do seu condicionamento cultural imediato” (MATTOS, 1973, p. 44).

Por isso, considero relevante questionar o aluno sobre ter ciência da Resolução CNE/CP no. 1, que institui as DCN do Curso de Pedagogia. E surpreendentemente, em ambos os cursos a maioria afirma que *não*, já que 71% dos alunos da modalidade presencial e 75% da modalidade EAD afirmam desconhecer. Como desafio convidei os que declararam ciência, que comentassem se *há relação entre as disciplinas responsáveis pelos fundamentos dos conteúdos a serem estudados e as DCN*. E na condição de ouvir os argumentos dos alunos, enfatizo que “ouvir é muito mais do que apenas escutar [...] o orador deve partir do que é admitido pelo auditório enquanto valorização dos saberes prévios dos educandos” (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p.43).

Em síntese, dos cinco alunos da modalidade EAD que afirmaram conhecer as DCN e comentaram sobre a relação da mesma e suas disciplinas estudadas, identifiquei incompatibilidade nos comentários de **EAD6/14** – “Não tenho total domínio dos fundamentos dos conteúdos, mas sei que existem”. A incompatibilidade é classificada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como pertencente ao domínio quase-lógico, assemelhando-se à contradição. Mas enquanto esta não pode ser solucionada, a incompatibilidade pode ser removida mediante o emprego de argumentação complementar. No caso de **EAD6/14** isso não ocorreu, de modo que é possível perguntar: se o orador não tem domínio sobre o que fala, como pode garantir que os fundamentos existem?

Mais consistente é a argumentação de **EAD3/9**:

O conteúdo apresentado até o momento é composto de matérias teóricas e práticas investigativas e reflexivas que se completam e se fundamentam. E têm como objetivo dar base aos conhecimentos mais específicos da graduação. São voltados para a realidade social, cultural e econômica da educação, bem como os desafios e dificuldades com as quais o profissional irá se deparar no futuro.

Fica patente a preocupação desse orador em estabelecer um marco temporal em relação ao conteúdo apresentado, o que coloca naturalmente a possibilidade de haver uma mudança de opinião em função dos elementos que ainda lhe são desconhecidos.

Finalizo com o aluno **EAD3/8** que mesmo estando no início da jornada da sua formação, consegue perceber a relação entre os conteúdos abordados e as DCN. Mas, questiono quando diz: “Apesar de estar ainda no 2º. Período do curso, já consigo ver relação entre os conteúdos estudados e o que preconiza as DCN do Curso de Pedagogia,

principalmente nas disciplinas comuns às licenciaturas”. Pergunto, como é possível se cada curso tem sua identidade de acordo com as DCN próprias? E as disciplinas comuns não são as específicas de cada curso.

Dentre os alunos da modalidade presencial que afirmam ter ciência das DCN e percebem relação entre a mesma e as disciplinas ministradas por seus professores, somente um não tem como explicar esta inter-relação, como dito por **P2/1** – “Não sei explicar” e um outro não justifica.

Alguns alunos, simplesmente, afirmam que a relação existe, mas não discorrem como acontece, o que caracteriza uma argumentação vaga, por vezes tautológica, como acontece nos depoimentos abaixo:

- P2/3** – Estão relacionados aos métodos e conteúdos ensinados;
- P2/4** – Sim existe relação nos métodos e conteúdos ensinados;
- P2/5** – Conteúdos e métodos estão relacionados em um todo;
- P6/10** – Há relação sim;
- P6/13** – Existem totais relações;
- P8/15** – Há relação entre as disciplinas responsáveis pelos fundamentos dos conteúdos a serem estudados e as DCN do Curso de Pedagogia

Nos comentários dos alunos **P2/12**, **P6/8** e **P7/1** já há uma preocupação em especificar as ligações entre as DCN e os conteúdos disciplinares:

- P2/12** – Aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos Pedagógicos;
- P6/8** – Sim, há uma grande relação, pois aprendemos tudo o que está sendo estipulado na lei o que amplia a visão do estudante na área de pedagogia;
- P7/1** – Há relação sim, pois se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De um modo geral, sobre a relação das disciplinas com as diretrizes, identifico uma relevância entre *meio e fim*, conforme se dá no comentário de **P8/13** – “A estrutura geral do curso tem os seguintes princípios: docência como base comum da formação; flexibilização do currículo e organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas”. O aluno corrobora, então, o que salientam e Perelman e Olbreschts- Tyteca (2005, p. 312) ao esclarecerem que “(...) é pelo exame dos meios que se efetua em geral

a elucidação do fim”, já que deixa claro que “existe uma interação ente os objetivos perseguidos e os meios empregados para realizá-los”.

Sobre a importância dos *currículos trabalhados pelos professores contribuírem para a formação do futuro pedagogo*, faço lembrar Lopes e Macedo (2011, p. 19-20) ao declararem não ser possível definir “o que é currículo”, o que permite dizer: “não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere”.

No primeiro momento contabilizamos que a grande maioria afirma que os currículos trabalhados contribuirão para a sua formação profissional, sendo um total de 91% dos alunos da modalidade presencial e 75% dos alunos da EAD. Dentre os alunos da modalidade presencial, 9% consideram parcialmente que contribuirá e 21% da EAD e os demais da EAD não emitiram sua opinião. Portanto, a maioria dos alunos confirma que os currículos abordados contribuirão para o exercício da profissão.

Recorrendo a Severino (2011, p. 132), saliento que a formação não reduz o processo de instrução, de ensino, de treinamento, de adestramento, não lidando com saber, mas com um sabor específico e exclusivo para os seres humanos. Corroboro ainda com o autor ao enfatizar que a “ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de plena autonomia do sujeito”. Baseado neste contexto, percebo nos discursos dos alunos *ligações de coexistência entre pessoas e seus atos*:

P1/9 – Estou no início, e já percebi uma diferença em vários aspectos em mim.

P2/9 – Sim! Já contribuem todo ato de ensino me faz ser uma profissional melhor

P3/6 – Pois nos leva a ser um ser humano crítico, a refletir nossas escolhas, a ser virtuosos, críticos e morais

P6/8 – Os conteúdos trabalhados em sala nos torna (*sic*) cidadãos críticos, cientes de como transmitir nosso conhecimento para os educandos

P6/13 - A troca de experiências/conhecimento que temos em sala e a motivação que eles nos dão.

EAD1/2 - Contribui sim, mas precisamos (os alunos) buscar complementos externos, temos que ser também autodidata.

EAD2/6 - Todos as disciplinas contribuem para meu crescimento pessoal, aguçando meu lado crítico e questionador

EAD4/10 - Porque já atuo na área de educação, com educação infantil e ensino fundamental, e os conteúdos do curso já estão me orientando quanto a minha prática

Identifico, além disso, no argumento do aluno **EAD3/9** uma ligação meio-fim que busca generalizar ou estender para além da esfera estritamente pessoal o que é vivenciado: “O conteúdo programático do curso oferece um panorama geral daquilo que o profissional poderá encontrar no futuro, e serve como base na construção de novas experiências que serão efetivadas pela rotina, o dia a dia e as necessidades práticas”.

As falas a seguir já não são tão categóricas, pois os alunos acreditam que os currículos contribuirão *parcialmente* para a sua formação enquanto pedagogos.

EAD2/5 - Em parte, pois apesar de toda uma estrutura para diminuir a distância entre alunos e professores e uma matriz curricular adequada ao curso, a vivência e troca de experiências seria muito importante.

EAD6/14 - A teoria e fundamentos do curso são excelentes, entretanto, por ser na modalidade à distância, senti falta da troca de conhecimentos e experiências práticas

Os alunos **P5/10** e **EAD7/15**, por sua vez, descrevem que a garantia da sua formação está fundamentada pela trajetória do ser professor e comprometimento com a educação, daí atribuem ao mesmo um prestígio calcado pela experiência e competência, fundamentado no *argumento de autoridade* (PERELMAN, 1987), como observo:

P5/10 – Os professores estão bem preparados e são comprometidos, com uma educação de qualidade, por isso não tenho dúvidas de como será rica a minha formação.

EAD7/15 - Certamente, por promover reflexões atualizadas sobre o curso, somada a experiência dos mesmos.

O perfil do aluno dos cursos de licenciaturas destina-se à realização de concurso público, tendo um olhar para uma garantida de emprego, o que fica caracterizado com as falas a seguir, consideradas como *argumento de superação*:

P6/9 – Pois prestei um concurso para professores e tudo que estava sendo trabalhado e conteúdos passados estavam na prova

P6/15 - Contribui e muito para nossa formação, nos ajuda em concursos públicos

Pode-se dizer que os argumentos de **P6/9** e **P6/15** “insistem na possibilidade de ir sempre mais longe num sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 327).

Cabe destacar, ainda, a resposta do aluno **P7/1**- “Exatamente, pois a cada período de nossos estudos agregamos conhecimentos teóricos práticos”, que constitui um *raciocínio quase-lógico* numa relação de *inclusão das partes no todo*. Neste raciocínio, o aluno deixa claro que a cada período de estudos novos conhecimentos estão se somando tanto de forma teórica e prática, que serão de grande importância para a sua formação.

E por último, quanto ao questionamento do currículo abordado pelos professores e sua contribuição para o exercício da função de pedagogo, justifico que filtrei dentre as respostas as mais expressivas, já que “na realidade, dizem respeito ao fundo, ao conteúdo para o qual solicitam a adesão” (MEYER; CARRILHO e TIMMERMANS, 2002, p. 242):

P2/3 – O currículo aplicado pelos professores nos dão base para a prática pedagógica.

P2/4 – Porque são a base para o melhor futuro profissional

P3/3 – Porque os currículos são a base para as práticas futuras

P6/11 – Pois estão todos baseados na educação

P6/18 – São assuntos de acordo com a atualidade

P6/21 – Sim, contribuem para qualificar os profissionais, ampliando teoria com prática

P8/12 – Isso ajudará em minha formação auxiliando para um melhor aproveitamento em minha profissão

EAD7/16 - Porque vai contribuir e muito para a minha prática docente

EAD8/18 - Todo currículo é fundamental para ampliação do conhecimento

EAD8/22 - Agregou conhecimento geral

EAD8/24 - Acredito que todos contribuirão, até aquelas nas quais obtive dificuldade

EAD8/26 - Porque tem qualidade e relação com o dia a dia do professor

EAD8/27 - Por acrescentar conhecimento ligados a nossa prática

O “fundo” para o qual é solicitada a adesão é o vínculo de solidariedade entre o que é ensinado e o que é aprendido, de modo a não permitir que o auditório (pesquisadora) formasse uma imagem negativa acerca do trabalho pedagógico realizado nos cursos. Os oradores que assim se manifestaram buscaram não parecer críticos em demasia, o que para eles possivelmente poderia comprometer de algum modo a visão acerca de suas respostas.

Por outro lado, alguns alunos apontam que os currículos contribuirão parcialmente considerando as propostas curriculares apresentadas pelos professores, não percebendo articulação entre teoria e prática, como verifico nas falas de **P2/1** – “A disciplina Antropologia, não vejo o que contribuirá para minha formação e **P3/1** –

Alguns conteúdos são desnecessários na prática”. Nesse contexto, é importante destacar a observação do aluno **EAD5/12** – “Apresentam muita teoria fora do contexto real. Me darão uma base para tentar soluções”. Nessas falas identifiquei rupturas de ligação “que tem em vista separar os elementos que a linguagem, através de uma tradição reconhecida, ligou previamente entre si”, (MEYER; CARRILHO e TIMMERMANS, 2002, p.242). As rupturas se configuram quando os oradores ressaltam que as teorias se distanciam do cotidiano e por isso não lhes trazem serventia ou benefícios.

Em nosso instrumento de pesquisa, as questões 8 e 9 apresentam um nível que irá quantificar uma determinada realidade relacionada às disciplinas que contribuirão ou não para sua formação e ainda se os alunos têm ciência dos campos de atuação do pedagogo. Como frisam Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 62), “as análises dos dados estatísticos e dos processos de levantamento de dados podem e devem, na medida do possível, ser sensíveis ao mesmo tempo aos níveis quantitativos e qualitativos”.

As condições das perguntas foram entendidas como um dado ao prosseguimento da investigação. Assim, após tabulação dos dados foi realizado um ponto de corte de acordo com o quantitativo de cada grupo para elencarmos as disciplinas que mais contribuirão ou não para a futura profissão. Portanto, para a modalidade de EAD foi estabelecido o corte em quatro, em que identificamos que as disciplinas *Alfabetização*, *Educação Infantil* e *Psicologia da Educação* foram as elencadas que mais contribuirão, juntamente com a proposta do conjunto de todas disciplinas de tal importância. E as disciplinas *Matemática na Educação* e *Filosofia da Educação* aparecem como as que menos contribuirão para o exercício da carreira.

Para os alunos da modalidade presencial o ponto de corte foi cinco, assim verifiquei que a maioria atribuiu que todas as disciplinas contribuirão para sua formação profissional concomitantemente com a disciplina *Didática*, sendo destacado também as disciplinas *Políticas Públicas e Organizações Educacionais*, todas as *Práticas Pedagógicas* com relevância *Prática Pedagógica III (Projeto Político Pedagógico Interdisciplinar)* e ainda *Língua Portuguesa na Educação*. E dentre todas disciplinas que compõem a matriz curricular, somente a disciplina *Filosofia da Educação* foi apontada como a que menos contribuirá para o desempenho da profissão.

Numa análise comparativa, constato que a disciplina de *Filosofia da Educação* é considerada pelas duas modalidades de ensino a que menos trará contribuição para a formação dos pedagogos. Quanto as disciplinas que contribuirão identifiquei que para ambos os grupos são apontadas as disciplinas consideradas específicas que se aplicam à

formação para o exercício da docência. Entretanto é preciso ressaltar o artigo 2º, em seu parágrafo 1º, das DCN do Curso de Pedagogia, ao referenciar sobre docência:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

A pesquisa sobre a Pedagogia objetiva descrever e compreender o funcionamento correspondente a uma espécie de práticas de todo tipo que se incorporam progressivamente ao repertório de estratégias e metodologia para desempenhar o papel de pedagogo em espaços escolares e não escolares, como previsto no artigo 5º. em seu inciso IV, já mencionado neste estudo: “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”. Com esse olhar, foi perguntado aos alunos sobre o conhecimento acerca dos espaços escolares e não-escolares. E para uma melhor compreensão exponho dois quadros síntese com as respostas em questão, para um melhor entendimento.

Modalidade Educação a Distância

Aluno	Espaço Escolar	Espaço não-escolar
EAD1/1	Professor, orientador pedagógico	Setor de treinamento e seleção
EAD1/2	Não conheço o funcionamento na prática	Sei que essa área nos dias de hoje abrange escolas, hospitais, empresas. Mas não sei, na prática como funcionam
EAD1/3	Coordenação, aula, secretaria e outras áreas	Empresas na área de treinamento, gestão de pessoal
EAD1/4	Em branco	Em branco
EAD2/5	O pedagogo exerce sua função dentro das instituições de ensino, pode ser professor, diretor, coordenador, orientador, etc. ida diretamente com alunos	O pedagogo exerce sua função dentro de empresas, trabalha principalmente na área de recursos humanos com desenvolvimento de pessoas
EAD2/6	Em branco	Em branco
EAD2/7	Como professor, orientador pedagógico	Nas áreas empresariais e hospitalares
EAD3/8	Supervisão, orientação, regência de turma	Capacitação e aperfeiçoamento profissional em empresas
EAD3/9	Como professor das séries iniciais e do curso normal, no ensino médio. Também pode trabalhar como orientador/coordenador pedagógico planejando, executando e avaliando atividade educativas junto ao corpo docente	Locado no setor de RH, o pedagogo é aquele que elabora e aplica treinamentos sobre a cultura e a política da instituição para os funcionários e novos funcionários. Realiza entrevistas e testes com candidatos para novas admissões ou promoções de cargo, a fim de detectar suas aptidões para

Aluno	Espaço Escolar	Espaço não-escolar
		a referida vaga
EAD4/10	Neste espaço o pedagogo atua como um facilitador das práticas educativas, direta ou indiretamente	Não tenho conhecimento da atuação do pedagogo nas áreas não-escolares
EAD4/11	Depois do meu primeiro estágio, creio que a observação do que acontece nestes espaços é de muita importância	Creio que adapta conteúdos específicos da sala de aula para outros ambientes, será tarefa primordial e de elevada importância e grande desafio
EAD5/12	São os espaços dentro dos limites da escola, que tem por finalidade aproximar aprendizado e educação em tempo integral	São os espaços externos que apresentam possibilidade de integrar aprendizado e educação também, como por exemplo, museus, teatros, cinema, exposições, etc.
EAD5/13	Docência, bem como atuação em outras áreas escolares	Locais que fazem uso de profissionais da pedagogia
EAD6/14	Docência, coordenação, orientação pedagógica e educacional, gestão (direção)	Recursos humanos, psicopedagogia clínica
EAD7/15	Nesses espaços atuam em funções de coordenação, de gestão e de execução, de planejamento e de avaliação de projetos educativos, podendo ser em contextos escolares ou hospitalares.	São espaços em que se participa de programas interdisciplinares de atuação que podem ser desenvolvidos em instituições comunitárias, associações, sindicatos, cooperativas, igrejas, bem como pelas mais diversas expressões de movimento social organizado. Além de ações próprias aos movimentos sociais e às políticas públicas de educação e formação humana.
EAD7/16	Conheço que trabalha nas escolas, em diversas funções	Atua em outros espaços, como igrejas, hospitais, ONG, etc
EAD8/17	Séries iniciais, curso normal, coordenação, orientação	Recursos humanos, reabilitação, movimentos sociais
EAD8/18	Atuação como docente, coordenador, supervisor, orientador educacional	Departamento pessoal, organiza palestras, cursos, etc
EAD8/19	Espaços escolares são locais institucionalizados, onde acontece a educação formal	São espaços onde acontece a educação informal podendo ser realizado em igrejas, espaços recreativos, espaços públicos, dentre outros
EAD8/20	Atua diretamente com o corpo docente na implementação de projetos	Trabalha na formação continuada do corpo de funcionários das instituições
EAD8/21	Escola regular, escola profissionalizante	ONG, hospitais, instituições militares (marinha, aeronáutica, polícia), empresas
EAD8/22	Escola regular, escola profissionalizante, etc	Hospitais, empresas, Ong
EAD8/23	Espaços escolares constituem os espaços formais de ensino	Constituem os espaços não formais de ensino, Ong, movimentos sociais, entre outros
EAD8/24	Os espaços escolares dizem respeito à educação regular. Orientador, Diretor e docência	Em espaços não escolares o campo de atuação abrange empresas, hospitais
EAD8/25	São instituições voltadas para a construção da cidadania, escolarização e formação	São as ONG, igrejas, casas de cultura, entre outros
EAD8/26	Atuação como professor da educação infantil, séries iniciais e disciplinas pedagógicas do curso normal. Coordenação pedagógica, orientação e supervisão	Coordenação em diferentes projetos e áreas
EAD8/27	Cursos, escolas	Empresas
EAD2/28	Em branco	Em branco

Modalidade Presencial

Aluno	Espaço Escolar	Espaço não-escolar
P1/9	Professor, diretor, secretário	Área militar, hospitalar e empresarial
P1/10	O pedagogo pode atuar na orientação educacional, na coordenação pedagógica, na supervisão	O pedagogo pode atuar em hospitais, empresas, ONG e etc
P2/1	Conheço quase todo, pois trabalho em um espaço escolar a (sic) 13 anos	Não conheço quase nada, ou nada para ser sincera
P2/2	Supervisão, orientação, secretária, coordenação, professor entre outro campo	Empresas, hospitais, presídios, recursos humanos, entre muitos outros
P2/3	Supervisor, coordenador, diretor, pedagogo, inspetor	Empresas de rh, hospitais, presídios
P2/4	Diretor de escola, supervisor, professor, inspetor, pedagogo, psicopedagogo	Hospitais, empresas, abrigos
P2/5	Diretor escolar, orientador, coordenador pedagógico, supervisor	Hospitais, presídios, empresas, abrigos
P2/6	Coordenador pedagógico, diretor, supervisor, orientador educacional	Hospitais, empresas, org. não escolares, áreas militares, recursos humanos
P2/7	Direção, supervisão, coordenador pedagógico, orientador educacional	RH, empresas, hospitais, ONG, áreas militares
P2/8	Direção, supervisão, coordenador pedagógico, orientador educacional	Hospitais, empresas, ONG, áreas militares, RH
P2/9	O pedagogo se limita ao âmbito escolar, a coordenação e à docência, o pedagogo entra como um supervisor do ensino para melhor aproveitamento entre professores e alunos	O pedagogo é um especialista em educação e o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas a organização e aos processos de assimilação de saberes e modos de ação. Por tanto é um profissional que se desenvolve em várias áreas.
P2/10	Creche	Hospitais, área militar, administração
P2/11	Escola, creche	Hospitais, administração, área militar
P2/12	O pedagogo pode atuar como educador infantil, orientador pedagógico, coordenador, na parte administrativa, e alguns casos como professor de sociologia ou filosofia	Pode atuar como orientador pedagógico no ambiente hospitalar, em cursos, empresas, ONG e em alguns casos até em partes administrativas por ter certo conhecimento na área
P3/1	Instituições de ensino	Empresas
P3/2	Trabalhar na formação social do aluno, auxiliando em busca de conhecimentos	Incentivar a busca do conhecimento, auxiliar o conhecimento que recebo
P3/3	São espaços que tem currículo, normas estabelecidas entre o grupo social	Espaços em que a educação se dá, não necessariamente, de forma proposital
P3/4	Trabalhar na formação de um indivíduo reflexivo	Incentivando (sic) o indivíduo a buscar conhecimento, estudar, etc
P3/5	Como educadores, orientadores educacionais, etc incentivando (sic) cada indivíduo	O pedagogo pode atuar nas igrejas, dentro de empresas, em áreas administrativas, orientando o indivíduo a buscar conhecimento
P3/4	Redes de ensino seja elas municipais, estaduais e Federais que estejam ligadas a educação	Empresas privadas, companinha (sic) de empresa mistas autarquias
P3/6	Uma melhor didática, métodos, socialização, lúdico e ensino-aprendizagem	A ter um relacionamento inter-pessoal (sic), trabalhar o cognitivo, sendo um estimulador, etc
P4/1	Como coordenadores, orientadores, diretores	Psicopedagogo em hospitais e empresas particulares e privadas
P5/10	Orientação, coordenação, professor,	Recursos humanos, espaço hospitalar

Aluno	Espaço Escolar	Espaço não-escolar
	supervisor	
P5/11	Orientação, coordenação, supervisão escolar, professor	Empresas, recursos humanos, gestão empresarial, hospitais e outros
P5/12	Orientação, coordenação	Psicopedagogo, treinamento de pessoas em empresas, rh.
P6/8	Conheço por espaços escolares tudo o que tem haver (sic) com ministração de aulas, apoio pedagógico, coordenação de professores	Entendo por espaço não-escolar a secretaria de educação, administração, hospitais, escritórios, conselho tutelar
P6/9	Nas escolas	Nas empresas, atuando em parceria com outro profissional
P6/10	Vimos que a responsabilidade está em nossas mãos formar (fazer) cidadãos conscientes, para que no futuro sejam grandes educadores e profissionais	Área empresarial, hospitalar estamos agora aprendendo qual o papel do pedagogo nestes locais
P6/11	Trabalhar diretamente com os alunos, reconhecendo suas dificuldades	Coordenar os projetos, promover a interpessoalidade, conhecer dificuldades e elaborar projetos
P5/13	Auxilia os professores quanto a ministração do conteúdo	Capacitar funcionários para o desenvolvimento da impresa (sic)
P6/13	Aprendi que temos o compromisso de formarmos cidadãos de caráter e responsabilidade	No espaço hospitalar, temos também que trabalhar com carinho, pois são pacientes/alunos que necessitam disso, no espaço empresarial, ajudamos a fazer recrutamento, seleção e também a criar meios para uma boa convivência entre os colaboradores
P6/14	É onde o pedagogo atua na área da educação com professor, coordenador pedagógico e gestor	Pedagogia empresarial, pedagogia hospitalar onde o pedagogo atua na área fora de instituições de ensino
P6/15	São os espaços dentro de uma instituição (escola) como professor, orientador educacional, orientador pedagógico, coordenador e diretor	Empresas como pedagogo empresarial ajudando o RH, defensoria pública trabalhando em equipe com psicólogo e assistente social
P6/16	Em branco	Em branco
P6/17	Escolas em geral	ONG, hospitais, empresa, etc
P6/18	Docência, escola	ONG, hospitais, empresas, etc
P6/19	Instituições, escolas, creches e outros	Empresas, hospitais, Ong e outros
P6/20	Compreende toda estrutura predial da escola	Compreende toda área externa, trajeto de casa para a escola, família, passeios e todo e qualquer processo educativo do aluno fora da escola
P6/21	Espaço para orientação pedagógica, orientação educacional, a supervisão, além disso, pode no espaço escolar haver projetos relacionados a temas atuais com envolvimento dos profissionais, dependendo do currículo e pedagogo poderá atuar também na docência	Ambiente empresarial, recrutamento e seleção dentro de empresas, treinamento, etc
P7/1	É o espaço físico da escola, onde o profissional acolhe os seus alunos	É um tipo de espaço diferenciado. Como: Ong e hospitais
P8/12	Trabalha-se com a integração do aluno e os demais funcionários atuantes nas escolas	O pedagogo auxilia em áreas hospitalar e em escritórios, em Ong
P8/13	São os espaços educativos dentro da escola, como por exemplo: sala de aula, biblioteca, sala de leitura, laboratórios, pátio, coordenadores, etc	São os espaços educativos fora da escola, como por exemplo: hospitais e empresas, promotores de educação e formadores de cidadania

Aluno	Espaço Escolar	Espaço não-escolar
P8/14	Refere-se as escolas públicas e privadas	Refere-se aos hospitais, empresas e Ong, etc
P8/15	O pedagogo hoje contribui bastante na organização do espaço escolar. Ele pode ajudar para que o espaço escolar seja de transformações, onde educando e educadores possam partilhar saberes, e construir a parte pedagógica articulada aos anseios da sociedade. O pedagogo pode também compartilhar na formação dos docentes para que possam estar melhores preparados para que os educandos possam entender e compreender o que precisam aprender e como irá aprender.	Os pedagogos hoje em dia são requisitados para atuar em espaços não-escolar como os setores de recursos humanos de empresas. Nestes ambientes, eles trabalham para as instalações de uma cultura de formação continua e de constante busca de informações e conhecimento com os funcionários.

Como procedimento do questionamento sobre o conhecimento acerca dos espaços escolares e não-escolares e cujos resultados apontam elementos importantes, acredito que os indicadores suscitam nortear debates futuros sobre o perfil do egresso, formação e campo de atuação do pedagogo.

Quanto à atuação nos espaços não-escolares, os alunos demonstraram conhecimento específico relatando várias possibilidades, como destaco:

P2/9 - O pedagogo é um especialista em educação e o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas a organização e aos processos de assimilação de saberes e modos de ação. Por tanto é um profissional que se desenvolve em várias áreas.

EAD7/15 - São espaços em que se participa de programas interdisciplinares de atuação que podem ser desenvolvidos em instituições comunitárias, associações, sindicatos, cooperativas, igrejas, bem como pelas mais diversas expressões de movimento social organizado. Além de ações próprias aos movimentos sociais e às políticas públicas de educação e formação humana.

O que não foi observado nos relatos dos alunos quanto ao espaço escolar, pois um número bem expressivo descreve que o pedagogo pode exercer funções além da docência, tais como supervisor, orientador educacional, diretor, entre outras funções.

Como observado,

EAD8/ 26 - Atuação como professor da educação infantil, séries iniciais e disciplinas pedagógicas do curso normal. Coordenação pedagógica, orientação e supervisão

P6/15 - São os espaços dentro de uma instituição (escola) como professor, orientador educacional, orientador pedagógico, coordenador e diretor

Portanto, é fato e proeminente o compromisso de disseminar as DCN para ciência e divulgação, tendo em vista que as funções citadas serão exercidas por

profissionais após conclusão de uma pós-graduação *lato-sensu* com as devidas habilitações para o exercício da profissão em consonância com artigo 14 – § 1º “Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados”.

Não obstante, por haver muitas das vezes o comportamento dos sujeitos ajustarem as questões propostas no questionário, houve necessidade de propor aplicação de outro instrumento de forma mais flexível, neste caso, fiz a opção do grupo focal, cujos os resultados serão relatados a seguir.

5.3 – Pedagogia: um discurso na sociedade

Ao investigar determinado assunto é importante estar atento aos dados qualitativos e quantitativos e suas implicações. Entretanto, para completar a coleta de dados, optei por outra técnica - o grupo focal, considerado uma ferramenta usada para determinar reações, opiniões dos integrantes e o objeto observado (DIAS, 2000).

Rizzini, Castro e Sartor (1999, p.67) esclarecem que o grupo focal é utilizado tanto na pesquisa qualitativa, quanto na quantitativa, para elucidar questões do pesquisador, “[...] É comum utilizar-se do grupo focal para coleta de novas informações, permitindo questionamentos sobre as técnicas escolhidas e aplicadas numa pesquisa”.

Após visitas as IES, constatei a necessidade da continuidade da coleta de dados para maiores informações acerca das expectativas e demandas em relação a temática. Nessa perspectiva, foi realizado um grupo focal piloto com 11 alunas do último período da modalidade presencial de uma instituição particular.

Ao examinar o perfil das alunas, confirmaram-se pesquisas anteriores onde o público que frequenta cursos de licenciaturas pertence a classe média baixa, dentre elas 63% têm renda familiar de até 3 salários mínimos. Quanto à idade, 36% encontram-se na faixa de idade de 26 a 30 anos. É importante destacar a escolaridade anterior, de forma a compreender os interesses e perspectivas em sua formação, assim sendo identifiquei que 55% são oriundas do Curso Normal e somente uma possuía curso superior na área de Administração.

O grupo focal piloto foi essencial para pontuar e avaliar as expectativas que desejamos saber. Enquanto papel de facilitadora justifiquei o interesse da reunião e solicitei que cada uma ficasse a vontade ao falar livremente. De acordo com as

perguntas do roteiro (Apêndice B), solicitei permissão para gravar, enfatizando que as identidades seriam preservadas.

Assim sendo, iniciei indagando: *Vocês consideram a formação que recebem no curso satisfatória para o futuro desempenho profissional?* Como proposta de resposta, havia a opção Sim, Não e em Termos com justificativa para a escolha.

Somente uma aluna considerou *em termos* e em sua justificativa colocou em pauta que o curso é voltado aos princípios didáticos, mas levantou a hipótese que não há preparação para ensinar. Um dos principais objetivos apontados pela aluna, portanto, caracteriza a existência de uma *incompatibilidade*:

P8/4 - Eu acredito que o curso de Pedagogia ele tem um foco muito voltado pra didática e aí a gente acaba não sabendo como ensinar, mas a gente na verdade não sabe exatamente o que ensinar, a gente sabe por conta dos parâmetros, mas a gente assim não é, na verdade treinado para isso.

As demais alunas foram uma a uma evocando suas opiniões, considerando que *sim*, ou seja, que a formação recebida no curso é satisfatória. A discussão foi bem interativa sem necessidade de intervenção, todavia, fiz uma seleção das justificativas mais expressivas considerando que as alunas percebem mudanças significativas ao término do curso quanto ao comportamento e à postura profissional, firmando assim uma ligação de coexistência ato-pessoa:

P8/1 - Eu acho que sim, porque depois que eu entrei é...mudou muito o meu ponto de vista em relação à várias coisas...e eu acho que abre...a gente entrando...a gente no Curso de Pedagogia fica com a mente mais expandida...muda...mudou assim o meu modo de pensar, por isso que é sim.

P8/3 - Eu acho que sim porque depois que eu entrei no curso eu aprendi coisa novas e diferentes que eu não sabia e aprendi a ter o conhecimento.

Portanto, um dos compromissos do Curso de Pedagogia é participar da construção da formação, conforme atesta também a justificativa da aluna a seguir:

P8/11 - É...depois que eu comecei fazer Pedagogia os meus horizontes se abriram em relação ao comportamento quanto à postura...é em relação assim a chegada numa escola eu já tenho mais segurança em questionar, em falar...eu tô pautada em leis na hora de questionar eu me pauto nas leis né, e li também eu...em sala de aula eu também Meu posicionamento também. É com segurança em relação as crianças e eu mudei a minha metodologia também. Porque eu aprendi que em sala de aula nem todos são iguais...há crianças umas diferentes das outras, uma aprende de um jeito e outras aprende de outro jeito. Então, eu aprendi muito a me relacionar com crianças, com pessoas e na hora de tinha e hoje eu tenho.

Diante dessa justificativa, percebo ainda a presença de uma ligação de sucessão causal quando a oradora menciona as mudanças de ações, modos de expressar e as reações emotivas como consequências do ingresso no curso.

Como o pedagogo, na atualidade, é chamado a trabalhar em diversos campos da sociedade, definidos como espaços escolares e não-escolares foi essencial perguntar: *você acha que o pedagogo é valorizado socialmente?*

A maioria das alunas enfatizaram a insatisfação com a sociedade pelo não reconhecimento com a profissão do pedagogo, acreditando que possivelmente a sociedade desconhece o perfil do egresso do curso e suas atribuições. Baseado em suas angústias, concordo com Libâneo (2001, p.14) ao esclarecer:

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários.

A não valorização perante a sociedade está presente nos argumentos das alunas e percebi novamente que a metáfora “leque” foi empregada.

P8/4 - Eu acho que o Pedagogo não é valorizado na sociedade pelo fato de...quando a gente aprende no curso, a gente aprende que há um leque muito grande que a gente pode atuar em várias áreas, mas na verdade no mercado de trabalho o Pedagogo é visto apenas como professor.

Nas falas das alunas **P8/10** e **P8/7**, identifico argumentos QL de reciprocidade que promovem a simetria entre os papéis do professor e do pedagogo na sociedade. Como é esclarecido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 251), isso se dá por “resultar da transposição dos pontos de vista, transposição essa que permite reconhecer, através de sua simetria, a identidade de certas situações”.

P8/10 - Então é...Eu acho que não é reconhecido justamente por essa questão, porque o pedagogo tá muito ligado a essa visão do professor e na verdade acho que não é tanto em si o pedagogo, mas por ele está ligado a essa questão da profissão do professor e na sociedade que a gente vive, essa visão não é reconhecida o professor em si, então acaba meio que desvalorizando o pedagogo por conta disso.

P8/7 - Eu acho que é em termos, porque a pedagogia agora na sociedade...assim, é uma profissão nova...assim pra quem....tem muita gente que ainda não conhece, mas a Pedagogia agora tá expansiva...ela agora tem

várias ou outras modalidades dentro da pedagogia. Então, assim algumas pessoas sabem sim a importância da pedagogia e o pedagogo que não é só professor e outras pessoas não. Então vai muito das perspectivas e da opinião de cada um. Por isso é em termos.

Preparar o pedagogo para atuar em espaços escolares e não-escolares é um dos desafios do Curso de Pedagogia, pois distintas funções de cunho educativo estão sendo desenvolvidas em prol da sociedade e merecem ser conhecidas e reconhecidas. Por considerar tais indicadores, finalizei o grupo focal com uma provocação de vivências e comentários. Destarte, solicitei que as alunas tecessem comentários sobre expressões comumente empregadas por profissionais de outros campos quando atuam juntamente com o pedagogo, *tais como: Ah! Isso é coisa de pedagogo!mais uma reunião com as pedagogentas !!! ...são coisas dos pedabobos mesmos!!!*

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), expressões desse tipo, que dirigem ataques diretos à pessoa ou ao grupo no qual esta se insere, caracterizam uma argumentação *ad personam*, cujo objetivo é desqualificar a figura daquele que se coloca como oponente.

Após um momento de espanto e risos pelo grupo, estimulei que todos pudessem responder. E logo, a primeira aluna indignada ressaltou **P8/1**- “O único sentimento é de desrespeito sónão tem o que dizer mais”. Esse comentário externa sinteticamente uma norma: não é aceitável que alguém se refira aos pedagogos dessa maneira.

Na fala de **P8/07** – “Eu acho que isso é um preconceito mesmo das pessoas, você não tem uma afirmação correta...você não conhece aquela profissão, você não entende, então você cria preconceito de primeira...vai dizer que...desconhecimento total”, já aparece uma conceituação (preconceito) o que sugere o emprego de uma definição normativa.

Segundo a oradora **P8/11**, o sentimento de tristeza inicial pode ser superado mediante a valorização do pedagogo, feita por meio de um argumento de autoridade:

P8/11 - Diante dessas expressões eu iria me sentir assim...um pouquinho triste mas ao mesmo tempo ia me dar mais forças para conversar com elas, porque o pedagogo para fazer uma reunião para chamar professores e tal...ele primeiro tem que pesquisar, fazer pesquisa ...né das problemáticas da escola...direcionamento do professor, então ele tem que pesquisar e diante dessas expressões ele tem que colocar diante dos professores e da direção de quem falou...o quanto ele pesquisa , o quanto ele estuda, o quanto ele fica madrugadas inteiras pensando é de como vai direcionar a parte pedagógica desses professores, porque o pedagogo...ele é muito importante em qualquer lugar, então ele...as pessoas precisando de conhecimento por falta de...é não

se interessa pra crescer, eles falam isso...é falta de conhecimento e falta de crescimento.

Este discurso vem ao encontro do que assinalam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005): existem argumentos de autoridade a serem considerados, os quais não se deve se perder de vista, pois se inserem entre outros acordos.

O controle do tempo e do ritmo durante a reunião foi feito sem prejudicar os procedimentos e andamento do grupo focal.

Numa segunda etapa, em visita a IES da modalidade EAD da rede pública, durante os dias de atendimento de tutoria, conduzimos dois grupos focais: um com seis alunos e outro com cinco alunos.

No grupo focal A com seis alunas, cinco delas cursam o 1º. Período e uma o 4º. Período. Quanto a idade apresenta um perfil de 50% na faixa de idade de 46 a 50 anos e 33% na faixa de idade de 41 a 45 anos, totalizando um percentual de 83% superior a 40 anos de idade.

A categorização das alunas quanto a renda familiar corresponde a 50% entre dois e três salários mínimos, característica também presente nos cursos de licenciaturas em outras pesquisas.

Somente uma das alunas já possui uma outra graduação – licenciatura de Matemática, as demais são oriundas do Ensino Médio Profissionalizante.

No outro grupo focal B, as cinco são do sexo feminino e do 2º. Período. Confirma-se um grupo de renda familiar de classe média baixa quando encontramos 80% delas tendo uma renda familiar entre dois a três salários mínimos. Sobre a escolarização anterior, 60% possui Ensino Profissionalizante. Uma delas é graduada em Psicologia e a outra possui Ensino Médio -Formação Geral. E, curiosamente, não encontramos ninguém com escolaridade do Ensino Profissionalizante - Curso Normal nos dois grupos.

Os mesmos procedimentos foram adotados, possibilitando “a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados” à formação e o olhar da sociedade sobre o pedagogo (RIZZINI; CASTRO e SARTOR, 1999, p. 67).

Quanto às questões propostas no grupo focal A, iniciamos numa perspectiva do desempenho profissional e perguntamos se as alunas estão satisfeitas com a formação do curso. Como se vê, os argumentos da maioria mostram que a formação recebida pode

ser indicada *em termos*, por considerarem que a prática vai desenvolver o trabalho no dia a dia.

Baseado nas falas das alunas, identifico que **EAD/6-A** deixa claro que há dicotomia entre teoria e prática e que só terá segurança para o exercício da profissão quando chegar em sala de aula, portanto percebo um argumento que usa a ligação de coexistência entre pessoa e seu ato, baseado “no nexos entre a pessoa e seus atos, nexos que permite presumir os atos dizendo que se “conhece a pessoa”, julgá-los dizendo que “são típicos dela” (REBOUL, 2004, p. 176).

EAD/6-A - Eu acho em termo porque você tem uma noção, porque acredito que você só consegue saber como é o trabalho na prática...eu não sou professora de escola normal, faço aula de reforço na igreja na forma de trabalho missionário, então assim, eu acredito que a única dificuldade, porque você só vai conseguir se sentir profissional quando você chega numa sala de aula, você tem uma turma ...você tem toda dificuldade...é tudo aquilo que envolve, porque a teoria e a prática nesse ponto você tem uma visão na teoria, mas na prática é no dia a dia com o que você vai enfrentar... é o que você vai conseguir...é desenvolver o trabalho...você vai ver tudo aquilo que te pede...tudo aquilo te busca, entendeu? Então eu acho que é em termos, porque aquilo que a gente recebe nos ajuda, mas não...não... eu acredito que uma pessoa não saia preparada para o trabalho, ela sai com uma base...ela só vai conseguir no dia a dia.

Já a justificativa da aluna **EAD/1-A** nos mostra que “a argumentação pelas consequências pode aplicar-se, quer a ligações comumente aceitas, verificáveis ou não, quer a ligações que só são conhecidas por uma única pessoa” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 304) ao relatar o procedimento da tutoria (online) que não atendia às expectativas.

EAD/1-A - É eu tive uma experiência recente no período que entrei no estágio, e a professora que estava dando aula na Educação Infantil ela só tem o nível de formação normal...e ela dizia que se sentia deprimida por ela não ter a graduação correta...porque ela tinha sim a experiência mais do magistério...então ela ficava com as crianças do ensino infantil que era de 5 a 6 anos. Só que assim, quando a gente começa a estudar a gente começa ver que vai muito mais além...tudo que é própria prática na sala de aula...porque tem como melhorarcomo você vai dar aula, como você vai falar com a criança...tinha coisa assim tipo gênero que agora tem menino e menina, e tem meninos que querem ser meninas...tinha um menino assim, e ela ignorava o garoto, quando ele pegava um brinquedo ela não! dizia...não, tira a mão daí! Não vai brincar de boneca não. Então, ficou uma situação...porque eu já tenho um pouco mais de discernimento e sabedoria com relação que ela tem. É que sou uma pessoa cristã, e comigo não é assim! Não sei o que...Mas, a gente não pode colocar, eu também sou cristã. Mas, a gente não pode ter esse tipo de comportamento em sala de aula...é inadmissível...afé ela ficou meio assim, brigada comigo., ela não gostou que eu falei. Mas, eu tinha que falar, eu vi ali o fato de outras crianças que brincavam de bonecas e não eram

meninas, e ela não tinha esse tipo de comportamento do menino. Então a gente assim, realmente a gente aprende muita coisa, os professores passam muita coisa para gente, mas assim a gente tem que olhar mais, buscar mais informações... agente tem que saber...a gente tem que estar sempre se atualizando (...)

Mas, tem algumas matérias que deixam a desejar tipo Filosofia. A gente não entendia, a gente mandava para a sala de tutoria as perguntas, questionamentos e a gente era ignorado. Entendeu, a prova vinha toda em vermelhotoda com monte de correções e não atendia as expectativas. A gente colocava lá: quais foram as justificativas, aí nada...e se você não respondeu e porque não respondeu adequado é porque não entendeu o conteúdo. Aí você pergunta como seria a resposta satisfatória não te dava um feedback e nada....ele ignorava, então Filosofia foi uma matéria muito frustrada, é algo que a gente vai precisar pra vida toda Filosofia porque é muito importante para o pedagogo.

Ao questionar o grupo *se o pedagogo é valorizado socialmente*, identifiquei um grupo heterogêneo quanto as suas afirmações.

Para uns, o pedagogo não é valorizado socialmente, como relata **EAD/5-A** – Atualmente o Pedagogo é visto como um simples professor de educação infantil sem ser valorizado, sem ter a real importância da sua função”.

Outros afirmam que a profissão do pedagogo é valorizada em termos e continuam focando o desprestígio para a função:

EAD/3-A - Em termos, porque tem socialmente tem muita gente que acha que você escolheu Pedagogia como segunda opção, não conseguiu nada faça Pedagogia;

EAD/6-A – Na nossa aula inaugural o professor que não me lembro o nome dele, vai ser o nosso professor de monografia, ele escolheu a gente...rsrs a Pedagogia. Simplesmente escolheu!!! Porque ele tava falando...é assim, ele estava falando, ele rebaixou a pedagogia no dia da aula inaugural...fiquei assim...porque assim, as pessoas dão importância ao professor de Química, Matemática, eles são mais inteligentes. Eles acham eu o pedagogo não é inteligente, entendeu?

EAD/6-A – É, você estava na aula inaugural? Foi com a Helena (nossa Professora de Português)...vocês lembram o que ele falou? ...aquele professor, que eu não lembro o nome dele. Mas, assim, ele deu um arrasado com a gente na aula, arrasou.

Ocorreram alguns risos durante instantes, mas foram interrompidos por uma das alunas que manifestou sua indignação afirmando: “...isso é triste!!!” Mas, a aluna **EAD/6-A** discorda e considera que hoje em dia há uma valorização do pedagogo, com grandes oportunidades e possibilidades de emprego. Neste caso analiso como uma ligação de sucessão meio-fim:

EAD/6-A - Agora acho que é, acho que antigamente era menos, agora não. Agora tem oportunidades em empresas grandes que contratam pedagogos, com salário bom à beça pra....é pra ajudar na organização da empresa, nos métodos, eu acho que hoje tá diversificando mais.

Baseado na afirmação de Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.82), fiz então um contraponto para iniciar o debate com as alunas:

A Pedagogia como ciência precisa assimilar o papel de integrar e disponibilizar os saberes produzidos pelos práticos, promovendo a situação comunicativa proposta por Habermas, a partir de uma perspectiva emancipatória, ou seja, valorizando os saberes dos práticos, permitindo-lhes criar e transformar o sentido de seu cotidiano.

Indaguei como elas reagiriam diante dos argumentos *ad personam* expressados por profissionais de outros campos quando atuam juntamente com o pedagogo (“*Ah! Isso é coisa de pedagogo!,mais uma reunião com as pedagogentas !!! ...são coisas dos pedabobos mesmos!!!*”).

As alunas enfatizaram o desconhecimento das pessoas quanto ao papel do pedagogo e o sentido da sua função:

EAD/3-A - Acho que isso é o comentário de quem não sabe qual é o significado do pedagogo, qual é a exata atuação do pedagogo.

EAD/2-A - [...] é, porque não sabem no mínimo o que é o pedagogo.

EAD/5-A – Acredito que a falta de conhecimento é a grande causadora deste tipo de conhecimento.

Trata-se de uma réplica que busca mostrar que o adversário não tem autoridade para fazer esses comentários. Não obstante, é preciso dizer que a falta de conhecimento de quem é o pedagogo, como profissional, persiste até hoje.

A discussão sobre como fazer a prova e quais os procedimentos necessários perdurou, considerando proeminente a necessidade da realização do rascunho para responder as questões propostas nas provas de forma correta e sem rasuras. Entretanto, pode-se observar que “alguns fins parecem desejáveis, porque são criados, ou tomados facilmente acessíveis, os meios de realizá-los”, como salientado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.312). Essa observação também pode ser percebida no comentário de **EAD/6-A** – “Necessita de fazer a prova se não fizer o rascunho, e depois escrever tudo bonitinho. E eles dizem que não precisa de rascunho, aí gente diz...precisa sim!!! ...dá mais uma folha...rsrs porque quero para passar a prova a limpo....rsrs”.

Frente a situações constrangedoras, muitas vezes se coloca a necessidade da utilização de uso de um tratamento igualitário e justo, já que a “regra da justiça requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 248). É o que argumenta a aluna **EAD/3-A**:

EAD/3-A - Horrível, não? Insegurança, com certeza, porque você está menosprezando uma profissão que trabalha com outra pessoa. Na verdade, o que falta é regra que falamos antes, é o conhecimento, é isso que falta. É, quando se faz uma dinâmica e todo mundo reclama, né...tem um objetivo embutido ali, a gente sabe qual é, é legal até esconder isso, mas as pessoas não entende e acham que é besteira. Porque o mais importante é cada um acha que o seu é mais importante, né. Então, tem a empatia pra se colocar, cuidar do outro, porque a dinâmica é interessante também e ele não tem isso.

Após todos os relatos, agradei a participação e disponibilidades de todas e em sequência conduzi-me a outra sala de tutoria. Após ao término da tutoria, fui convidada para iniciar o grupo focal B.

Com a mesma perspectiva e imbuída do interesse dos depoimentos das futuras pedagogas, agradei a presença de todas as participantes justificando o tempo médio que seria utilizado para desenvolvimento dos procedimentos.

Conduzindo o grupo focal, perguntei se as mesmas estão satisfeitas com a formação do curso. De uma forma geral afirmam que a formação recebida pode ser indicada *em termos*, por pontuarem a inadequação do gerenciamento quanto as soluções de problemas e dúvidas que surgem, ou seja, sem direcionamento para possíveis resoluções de dúvidas ou problemas ocorridos.

Todas as oradoras relacionam suas insatisfações quanto ao não atendimento adequado e não soluções de problemas, como indicadores que proporcionam a uma formação *em termos*. Ressaltam ainda que tais motivos dificultam o conhecimento e sua formação. Nesse sentido, percebi nas falas das alunas um dos *argumentos de comparação* baseado no *sacrifício* “a que se está disposto a sujeitar para obter certo resultado. [...] este deve mediar o valor atribuído àquilo por que se faz o sacrifício” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.281-282).

EAD/2-B – Por conta da nossa formação ser uma formação semi-presencial e a gente encontra muitas dificuldades, de ter acesso a instituição de origem que é a UERJ e a gente percebe que o próprio Polo não consegue administrar e bem resolver a nossa demanda.

EAD/3-B – Eles nunca resolvem nossas solicitações, ficam empurrando para vários lugares e pessoas.

EAD/4-B – Quando levantamos algum questionamento, custam pra resolver que as vezes tá próximo das provas

A coesão nos argumentos das alunas deste grupo permanece sendo categóricas ao afirmarem que não consideram que *o pedagogo é valorizado socialmente*.

Ressalto, ainda, o emprego da figura retórica da *ironia*, que se constitui de um raciocínio argumentativo indireto, mas não menos persuasivo, na fala da aluna **EAD/5-B** quando deixa claro que no seu local de trabalho sempre é alvo de indagações contra a sua opção de carreira por considerarem que seria mais viável seguir uma carreira a qual já desempenha em seu trabalho. E fica explícito que situações constrangedoras existem:

EAD/5-B – Eu trabalho na área de contabilidade e lá ninguém entende porque estou cursando Pedagogia. Questionam porque não fazer contabilidade, já que estou trabalhando na área. Justifico que a minha graduação abre espaço para várias possibilidades de empregos em diversas áreas. Vejo sempre motivo de ironia quanto ao curso de Pedagogia.

A ironia expõe aquele a quem é dirigida a uma argumentação de forte impacto, razão pela qual é um recurso argumentativo que geralmente desestabiliza em algum grau o interlocutor.

Ser pedagogo é atuar com garra diante de uma sociedade competitiva, sendo um profissional responsável pela organização didática e intelectual do processo de ensino e aprendizagem em espaços escolares e não-escolares. Lidar com situações constrangedoras é, portanto, mais um desafio a ser vencido.

O andamento dos trabalhos do grupo focal ocorreu dentro do tempo esperado, havendo uma boa relação entre os participantes. Na perspectiva da análise dos resultados encontrados a partir de uma comparação entre a oferta do Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância, visitei a IES da modalidade presencial da rede particular, com o objetivo de dar continuidade na condução dos grupos focais.

O primeiro grupo focal, denominado como A, contou com a presença de oito participantes do 1º. Período, todas do sexo feminino. Identifico um universo de alunas mais jovens, 75% tem idade até 25 anos e 12,5 % para cada faixa de idade de 26 a 30 anos e de 36 a 40 anos.

Quanto à renda familiar, os resultados persistem a um universo de classe média baixa, considerando que 37,5% para cada categoria percebem de 2 a 3 salários mínimos e de 4 a 6 salários mínimos, totalizando 75%. Somente uma aluna encontra-se na faixa de 7 a 10 salários e uma recusou-se a informar.

No grupo de alunas do 1º. Período, encontrei 37,5% com escolarização anterior no Ensino Médio – Formação Geral e com o mesmo percentual as que cursaram o Ensino Profissionalizante com habilitação Normal. Uma delas possui Ensino Superior com Graduação em Serviço Social e outra cursou a nível médio o Ensino Profissionalizante.

Enquanto facilitadora, direcionei a sessão primeiramente agradecendo a presença de todas, estimei a participação e interação, deixando que cada uma fosse emitindo sua opinião espontaneamente, de acordo com o roteiro.

O primeiro questionamento diz respeito à formação que recebem no curso: consideram-na satisfatória ou não para a futura profissão?

De imediato a maioria respondeu que sim, que mesmo estando no 1º. Período já percebem que contribuirá para a formação delas, pontuando a importância da figura do professor qualificado e responsável pelo que faz, valendo assim do prestígio intelectual do professor para subsidiar a contribuição à sua formação:

P1/1-A – Os professores são qualificados e assim eu consigo, como nós somos em 19 alunos fica mais fácil o entendimento;

P1/4-A – Pelos professores qualificados e aulas dinâmicas;

P1/5-A – Sim consigo obter um bom entendimento com os professores em sala;

P1/8-A – Porque os professores são responsáveis e ajudam bastantes.

Mas, nem todas consideram que a formação contribuirá para a profissão futura. Uma delas afirma que em termos por acreditar que o dinamismo é importante para sua atuação profissional, o que não observa por parte de seus professores-formadores, como destaque no argumento de:

P1/3-A – Em alguns aspectos, isso as vezes as formas que os professores poderiam trabalhar com a gente poderiam ser mais dinâmicos. Até porque a gente tá se formando numa profissão de dinamismo que tem está sempre presente, né. Então em termos, acho que falta isso.

Quanto a valorização do pedagogo perante a sociedade, fica claro que no cerne das discussões que ninguém ressalta que sim. Os que caracterizaram como em termos

reconhecem pedagogos valorizados na profissão e outros percebem distinções das pessoas que convivem. Pontuam que o julgamento das pessoas é por desconhecimento da realidade do pedagogo, sendo fundamental na *ligação de coexistência ato-pessoa* explicitada pelos oradores **P1/7-A** – “Sempre tem aquele olhar preconceituoso das pessoas e **P1/8-A** – Conheço pessoas que são pedagogos que amam o que fazem e que se acham valorizados”. A oradora **P1/1-A** também utiliza o argumento sobre a pessoa explicitada ao interpretar o ato em função da pessoa:

P1/1-A – Em termo rsrs, eu acho em termo porque na sociedade....temos a opinião da sociedade que julga muito, não sabe o que é o pedagogo e julga mesmo assim e só que acho que também tem aquela coisa...estudar mais um pouco, fazer uma pós, você fazer um mestrado, você fazer um doutorado...você vai ter recompensa e as vezes muito melhor do que outra profissão....ficando pouco tempo em sala, trabalhando menos e ganhando mais.

A oradora apresenta também uma ligação causal que valoriza extremamente as consequências (argumento pragmático) ao destacar que a busca do conhecimento por meio de uma formação continuada levará a possíveis recompensas profissionais.

Em certos casos, as alunas são categóricas ao afirmarem que a desvalorização não fica restrita ao profissional pedagogo, mas observa-se descasos com toda a educação brasileira. Aí percebo o emprego de um argumento de inclusão da parte (pedagogo) em um todo maior (educação brasileira):

P1/5-A – Não vejo o pedagogo sendo reconhecido assim como toda a área da educação;

P1/4-A – Não só o pedagogo, como a educação em si;

P1/2-A – Muitas pessoas não entendem o trabalho. A educação não é valorizada no Brasil;

P1/4-A – Não, não acho até porque em falar de educação geral pra mim, eles não valorizam muito, a sociedade não dá este valor que deveria ter que é essencial pra cada um.

Por que essa situação tem se caracterizado? O Curso de Pedagogia como campo científico da educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da formação do pedagogo. E dentre os pressupostos que explicitam a posição de Franco, Libâneo e Pimenta (2007, 74) sobre o pedagogo e a formação de educadores, enfatizo o primeiro que nos esclarece que: “a educação é uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas se realizarem como seres humanos, portanto, partícipes do processo civilizatório, dos bens historicamente produzidos e dos

problemas gerados por esse mesmo processo”. Diante desses fatos, encontramos-nos perplexos, inseguros, em parte pela magnitude dos problemas.

No contexto em que o grupo discutia a desvalorização do pedagogo e da educação brasileira, fiz menção aos mesmos comentários inoportunos que ocorrem no dia a dia sobre a atuação do pedagogo, a saber: *“Ah! Isso é coisa de pedagogo!; ...mais uma reunião com as pedagogentas! ...são coisas dos pedabobos mesmos!”*

As alunas manifestaram sorrisos inicialmente e em seguida argumentaram uma a uma, argumentando por meio de *ligações de coexistência ato-pessoa*:

P1/1-A – Porque queremos fazer nosso serviço como pedagogos, acabamos sendo taxados;

P1/7-A – Um pedagogo é uma profissão que não é muito entendida. E sempre tem pessoas debochando e sempre são aqueles que não conhece realmente o curso;

P1/5-A – Hoje vejo a importância do pedagogo na escola e acabei até mudando minha postura mediante as experiências;

P1/6-A – As pessoas não compreendem o papel do pedagogo, por isso não sabem o seu papel muito importante para a sociedade.

A escolha de certo fim quanto à opção do Curso de Pedagogia trata de uma reflexão ou teorização sobre o ato pedagógico, por isso não é suficiente orientar ou, muito menos, prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas, não somente produzindo saberes, mas reafirmando e reproduzindo fazeres. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007)

Agradei a disponibilidade das alunas e a contribuição dos relatos, afirmando que após conclusão e defesa deste estudo, a IES receberá um CD-ROOM com os resultados. Logo após, convidei os participantes do grupo focal B, para adentrar a sala e dar início a nova sessão prevista.

Para o grupo focal B, foram convidados alunos do 5º. e 6º. Períodos, e ao contabilizar percebi que havia 15 participantes. Mesmo com número excedente ao recomendável, justifiquei a necessidade de interação de todos e disse que poderiam falar livremente.

Ao tabular as identificações dos respondentes, reconheço 13% do sexo masculino e 87% do sexo feminino.

A faixa de idade não é superior aos 40 anos, tendo 40% entre 21 a 25 anos e 33% de 31 a 35 anos. Reafirmam a classe média baixa, pois 60% dos alunos percebem de 2 a 3 salários mínimos como renda familiar e somente 13% se enquadram na faixa de 7 a 10 salários mínimos.

A presença de alunos oriundos do Ensino Profissional – Curso Normal é maciça, correspondendo a 60%, dos quais 27% concluíram o Ensino Médio – Formação Geral e dois já possuem Ensino Superior.

Seguindo o roteiro do grupo focal, perguntei se eles consideram a formação que recebem no curso satisfatória para o futuro desempenho profissional.

Poucos alunos afirmam que sim, e o aluno **P5/9-B** afirma que “sem dúvidas, pois na unidade em que estudo oferece um ensino de qualidade”. Os alunos **P6/1-B** e **P6/4-B** fizeram uso de ligações causais do tipo fato/consequência:

P6/1-B – A minha resposta está pautada no Concurso de Caxias que eu fiz. E que a maioria das perguntas foram das matérias que estou vendo aqui na faculdade, que está de acordo com o curso e de acordo com o que foi pedido no edital do concurso, eu tive a aprovação e é o meu futuro que estou desempenhando profissionalmente, é através deste concurso, através na prova que eu fiz que eu me capacitei na faculdade;

P6/4-B – Eu considero sim, porque eu já sou formada no curso Normal – Magistério e estando aqui na faculdade está agregando cada vez mais meu conhecimento e assim me estimulando cada vez mais a continuar essa formação, não parar. É assim porque me incentivou a continuar meus estudos, ampliou demais meu horizonte.

Alguns oradores apontaram a opção “em termos”, justificando por meio da garantia do convívio na prática e de uma formação continuada, tendo como valor o comprometimento de seus professores-formadores ou ainda a realização de estágios, como no caso de **P6/3-B**:

Mediante a minha formação anterior não ter sido formação de professores, né...o aprendizado que adquiri aqui é...assim é enriquecido. E o convívio com os estágios é que eu vejo que o aprendizado aqui, ele vai ser na minha formação vai ser primordial. E, só que mediante ao meu esforço é que ele vai ser modificado, que vai ser o melhor...não basta só o que eu aprendi aqui na faculdade, né. Tem que ser o que eu vou construir após sair daqui e eu espero que eu construa como pedagoga mesmo, né não apenas com uma outra formação ou continuando na empresa na qual eu trabalho eu possa utilizar o que eu aprendi aqui lá fora.

Uma das principais críticas apontadas pelos alunos **P5/1-B** e **P5/2-B** têm a ver com o saber e o fazer docente, que comprometem “em termos” a formação esperada por eles, considerando a questão de reconhecer ou não a competência de seus professores. Como dito por **P5/1-B** – “Deve possuir uma melhora na qualidade no desempenho dos professores, uma maior quantidade de tempo em períodos para melhor se capacitar o aluno” e por **P5/2-B** – “Em termo, por causa da forma em que o professor conduz a

aula”. É interessante notar, como frisam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.352) que “ a incompetência do competente pode servir de critério para desqualificar todos aqueles que não temos razão alguma de acreditar mais competentes do que aquele que se confessou incompetente”.

Ainda apontando que a formação recebida no curso é considerada “em termos”, identifiquei que 33% dos alunos envolvidos deixam claro que a falta de compromisso por parte de seus professores estabelece uma influência negativa para o exercício da profissão futura, como dito por eles:

P5/4-B – Quando encontramos professores comprometidos com o ensino levamos o que aprendemos para nossa vida;

P5/5-B – Pois temos professores que realmente são comprometidos, assim ele faz a diferença, mas encontramos professores sem nenhum comprometimento;

P5/6-B – Em alguns casos sim, mais simplesmente falta comprometimento de alguns professores, e isso compromete a formação do profissional.

P5/7-B – Falta compromisso de alguns profissionais;

P5/8-B– Devido alguns profissionais não se dedicarem no que foram propostos a fazerem.

Esses alunos fazem uso da dissociação da noção de professor, apontando que existem docentes com comprometimento e docentes sem comprometimento. Como em toda dissociação, o termo regulador “professores comprometidos” é a referência para justificar o que não deve acontecer, ou seja, problemas ou dificuldades na aprendizagem.

Para que haja comprometimento, muitas condições precisam ser entendidas, por isso perguntei se eles acham que o pedagogo é valorizado socialmente.

De imediato responderam que *não*, conforme atestam as falas a seguir:

P6/2-B – Não é valorizado, porque a maioria acha que o professor é..o Curso de Pedagogia é pra ser professor. Ele não vê que tem um campo amplo a frente que estão descobrindo novas áreas da Pedagogia, que estão se desenvolvendo, que o pedagogo também auxilia na formação de vários outros profissionais e ele por formar outros profissionais ele não é reconhecido, dentro do campo de outras carreiras. E até mesmo o próprio profissional as vezes ele não se valoriza mesmo, como profissional, como professor, como pedagogo, não se importa com e isso acaba desestimulando e tirando toda essa visão que tem humanística do pedagogo;

P6/1-B – Não acho que o pedagogo é valorizado socialmente porque a sociedade vê o pedagogo como uma continuação do normal. É mais uma professora de 1ª. a 4ª. série, é mais a tia teteia lá, é mais um pobre coitado que vai ganhar um salário básico, baixo. A sociedade não valoriza o trabalho do

pedagogo....a sociedade nem sabe realmente qual é a função do pedagogo, qual é o papel do pedagogo. Ele vê o pedagogo como uma professora de 1ª. a 4ª. série.

A desvalorização social, para esses oradores, acha-se vinculada à desvalorização da própria profissão docente, criticada por **P6/1-B**, mediante o emprego da ironia, recurso que ele utiliza para acentuar a negatividade conferida à profissão de pedagogo.

Os demais consideram que a valorização social do pedagogo se dá “em termos”, sendo que o orador **P6/3-B** emprega uma ligação de coexistência ato-pessoa por reconhecer os efeitos da formação superior, que são válidos porque conferem prestígio:

P6/3-B – É, na minha visão de que é nível superior e por ser nível superior, uma pessoa de formação superior, uma pessoa que não seja...é alguém superior então é válido, né. Eles não têm essa visão que o pedagogo ele tem um caráter transformador, que ele tem um caráter de agregar ao profissional da educação, né, ele tem o pedagogo como um professor formado que vai dar aula, entendeu? Ou então, legal você vai ficar fazendo faculdade, tá fazendo um nível superior. Ah! Pedagogia...você vai ser professor, você gosta de dar aula? Só assim, por isso é em termos.

Outras observações atribuem a responsabilidade da valorização do pedagogo na condição de um profissional capaz, inovador e preocupado com a sua formação continuada. Nessa perspectiva, a pessoa deve estar em constante construção por meio de novas informações e incorporação de novas perspectivas como é salientado por **P5/4-B** – “Quando é inovador sim. Mas quando se acomoda não” e por **P5/6-B** – “Se ele investir em sua capacitação, e buscar trabalhar em lugares que valorizam o profissional, será recompensado”.

Tendo em vista as controvérsias e as questões levantadas sobre a valorização do pedagogo, apresentei ao último grupo focal as argumentações *ad personam* já mencionadas antes.

Os oradores **P6/4-B** e **P5/7-B** consideram que o maior valor em questão é o desconhecimento e o desrespeito que outros profissionais têm em relação à função do pedagogo. Esses oradores - mesmo não tendo passado por tais situações - destacam o valor do pedagogo:

P6/4-B – Assim, eu ainda não presenciei uma fala destas, mas se já que acontece, pra mim essas pessoas infelizmente de mentes fechadas, que não procuram saber e compreender a função do pedagogo realmente. E também pôr em prática o que o pedagogo fala, que infelizmente muitas coisas ficam só na teoria, quando é colocado em prática, você mete a mão e mostra as pessoas como faz as pessoas têm uma visão mais ampla e melhor do assunto.

Não pode ficar só também na teoria, na dinâmica, senão fica uma coisa muito chata e aí o próprio pedagogo não gosta desse trabalho na realidade, tem que ser posto em prática....sabe fazer, então faça!

P5/7-B – Não passei por esse momento. Mas acredito que surgem tais comentários por falta de conhecimento da profissão. Sem deixar também de citar a falta de respeito.

A exemplo do que já foi comentado, também esses alunos buscaram fazer uso de réplicas que ressaltam a falta de autoridade daqueles que menosprezam o pedagogo como profissional.

Entretanto, constatei que os oradores **P5/9-B** e **P5/6-B** preferiram avaliar os comentários acerca do pedagogo com base na existência de visões diferenciadas entre os profissionais que formam a equipe de trabalho. A fim de promover mudanças nessas visões, os oradores consideram importante que o pedagogo se mostre competente e inovador, ou seja, valorizam a estreita relação entre a pessoa e seus atos, entendendo que estes podem transferir para aquela tanto juízos negativos quanto positivos:

P5/9-B – A questão é que os outros profissionais não tendem a ter um olhar como de um pedagogo, desta maneira torna um olhar que os pedagogos são chatos e insistem em reuniões, planejamentos e organizações. De modo que na verdade as reuniões são umas peças fundamentais para qualquer área, com as reuniões são propostos movimentos para melhoria, mudança e a inovação;

P5/6-B – Acredito que esses comentários sejam feitos, quando os pedagogos não conseguem mostrar seus valores, para a equipe que o acompanha, então só é visto por eles como uma pessoa que tem um nível superior, que tem o cargo de mandar e fazer reuniões, que na sua visão não tem efeito. Para que ocorra uma mudança nessa visão, cabe ao pedagogo fazer a diferença e mostrar o seu trabalho.

Já a aluna a seguir questiona o juízo negativo por meio de uma argumentação quase lógica que se reporta à regra de justiça no que concerne à exigência de tratamento igual para casos semelhantes: todos os que estudaram, independentemente da profissão escolhida, possuem mérito: **P5/8-B** – Falta de conhecimento do que é ser um pedagogo. Criticam mas esquecem que essa pessoa estuda, e tem seu mérito como todos os outros profissionais.

A discussão sobre a função do pedagogo passa, portanto, pela crítica aos desinformados, mas também aos profissionais desmotivados, que atuam no mesmo contexto. Assim, para **P6/7-B** – “Comprometimento é a palavra-chave – o pedagogo ele é muito mal interpretado quando vem com ideias novas e se depara com professores desmotivados que não contribui para o desenvolvimento escolar”.

Após as manifestações de todos os participantes, agradei a atenção dispensada e informei que após a conclusão e defesa do estudo, a IES receberá um CD-ROOM com os resultados.

5.4 – Vivências e contribuições dos formadores

O trabalho cotidiano do professor é um ato que engloba aspectos tais como seleção de conteúdos: organização de programas; escolha de metodologias; acompanhamento da aprendizagem dos alunos; gestão da classe; estrutura organizacional; condições de execução das tarefas propostas; opções didáticas; organização e âmbito das atividades; organização do tempo e do espaço, que levam o professor a mobilizar os saberes construídos durante a formação e no decorrer do exercício da profissão. Os saberes docentes estão articulados às situações do fazer do professor, sendo mobilizados e produzidos nas relações que ele estabelece com o aluno e com outros elementos que estão presentes em seu trabalho.

Nesta visão e de posse dos argumentos analisados das duas modalidades de ensino – EAD e presencial – foram realizadas entrevistas com professores e tutores, com a intenção de compreender os sentidos agregados aos elementos encontrados para contribuição com a formação dos futuros pedagogos.

É válido esclarecer que as entrevistas constituem uma conversa intencional, ou seja, saber a participação, envolvimento e contribuição junto a formação dos alunos do Curso de Pedagogia. Tendo em vista que por existir poucas situações a serem observadas ou quantificadas, deixei que os professores e tutores falassem livremente de forma objetiva, evitando mudança de assunto. A escolha foi pela entrevista não-dirigida, que vai se delineando aos poucos e se esclarecendo durante a realização. (RIZZINI; CASTRO e SARTOR, 1999)

Desta forma, agradeço a todos que se dispuseram a participar e apresento, a seguir, a íntegra do que foi registrado em áudio e depois transcrito.

Professor 1 - EAD

Bom dia! Na verdade eu comecei no Curso de Pedagogia em 2003, logo que a UERJ lançou o curso de Pedagogia no consórcio e eu era do Polo Maracanã, eu ainda não era de Nova Iguaçu. Então lá foi tutor a distância, tutor presencial, depois eu fui tutor coordenador do Polo. Então eu tenho uma experiência que envolve tanto a área acadêmica e como a área administrativa nessa relação aluno, professor, polo e todo a parte que gira num todo em torno do consórcio. E a gente estava conversando inicialmente,

sobre a questão do currículo do curso...o currículo do curso foi criado inicialmente para ser um curso de formação continuada e o currículo dele na verdade era de habilitação apenas para licenciaturas para as séries iniciais, então era um curso de três anos e que o pré-requisito era que todos alunos tivessem um vínculo com a rede pública, e fossem professores do magistério público: federal, municipal ou estadual. E pessoas que fossem da rede privada não podiam fazer por ser pré-requisito. E o grande barato desse momento...é que a gente fez um levantamento lá em 2005 e o índice de evasão desses professores, dessa turma...dessa turma inicial era menos de 0,2%... ilusório...não havia evasão porque todo mundo precisava ter aquele diploma dado a uma lei que foi lançado em 1999 que todos os professores precisavam da formação superior.

Pesquisadora

Deixa eu só esclarecer, deve ser a questão da legislação em relação a LDB, daí a exigência de ter o magistério no ensino superior.

Então **Professor 1 - EAD**, dando sequência a nossa entrevista...eu percebi pelo seu discurso que na verdade era um curso bem peculiar, diferente dos demais que a gente tem conhecimento, aí eu queria assim que você pudesse esclarecer, quando você diz que esse público era um público bem específico, essa questão de tá atendendo os professores da rede pública era um momento onde realmente os profissionais que estavam atuando, eles não tinham uma formação no nível superior por exigência da nossa LDB faz essa busca aos polos, então eu queria que você falasse um pouquinho desse público até porque, tornasse diferente dos demais, dos quais da grande maioria.

Professor 1- EAD

Esse público, eram professoras, perfil faixa etária dessas professoras é acima dos 30 anos, muitas delas com mais de 10 anos de magistério, isso pra colocar bem nivelamento bem por baixo, mas a gente tinha exemplo de professoras que estavam em vias de se aposentar...estavam em processo já de aposentadoria, mas precisavam além também de ter o sonho de poder ter um diploma de nível superior de uma universidade pública, por meio de um instrumento que era uma universidade estadual do Rio de Janeiro. Era pública, gratuita, de qualidade, então essa envolvia uma áurea de questões que envolvia inclusive o sonho de pessoas de se formarem numa universidade pública. Então era uma turma é especificamente com 40 alunos e desses 40 alunos se formaram em 2006, é 38 alunos e os outros 2 alunos se formaram na turma posterior, no ano seguinte. Então, não houve de fato evasão para essa primeira turma, esse é um grande diferencial que a gente percebe no perfil porque eram professores que precisavam dessa formação.

Pesquisadora

Professor é nesse momento nessa primeira turma não funcionava no Polo Nova Iguaçu, não é? Era na UERJ.

Professor 1 - EAD

É o Polo Nova Iguaçu ainda não existia, em 2003 a UERJ só tinha cinco...é na verdade eram três Polos. Em 2003, eram o Polo Paracambi foi...é um dos Polos mais antigos, o Polo Paracambi. O Polo mais antigo, o Polo de Nova Friburgo e o Polo de São Pedro de Aldeia. Então o Polo Friburgo, Paracambi e senão me engano é o Polo São Pedro, eram os três Polos iniciais. No ano seguinte a UERJ também teve os Polos de Petrópolis e o Polo...tá me fugindo agora...são cinco Polos no total...e o próprio Polo Maracanã...na verdade era essa a conjuntura, os cinco Polos...não sei se falei cinco. Os outros polos do interior para o curso de Pedagogia, essa era uma grande situação interessante estavam com a UNIRIO, então Três Rios, os Polos que vão mais para o interior do estado...então Três Rios....ah! São Fidelis, São João da Barra, lá pra cima...são Polos bem do interior eram Polos da UNIRIO, senão me

engano ...Resende ainda não...Resende depois veio pra UERJ. E na medida que o consórcio foi dando certo, que os anos foram passando esses novos Polos foram sendo agregados, mas isso só vai acontecer após a mudança de currículo novamente em 2008. Então o currículo ele começa, nós temos a primeira turma a se formar em 2006 e em 2007 entra um novo processo curricular, a gente ainda recebe alguns alunos é...remanescente, sendo que fazendo aí um parêntese nessas mudanças todas, em 2005 houve uma alteração no próprio pré-requisito, não eram mais necessário que fosse...tivesse o professor...fosse vinculado à rede pública, ele precisava somente...ele precisava somente ser professor que tenha o magistério...tinha o curso no currículo de magistério, somente isso era o pré-requisito, não precisava estar ligado a nenhum órgão público. E no ano seguinte, senão me engano em 2007 esse pré-requisito cai, porque vai entrar um novo currículo e aí qualquer pessoa podia fazer a inscrição no curso, então ele passa ser um curso de formação inicial em 2008, ele recebe um novo currículo. O curso de 2003 ele foi reconhecido, houve formatura...houve tudo direitinho...o curso reconhecido pelo MEC, mas logo em seguida houve uma mudança de currículo, para formação inicial que é esse currículo que nós temos hoje.

Pesquisadora

Deixa eu fazer uma pergunta, nós temos ciência que a atual DCN do curso de Pedagogia, ela é homologada em 2006, aliás com vigência no próximo semestre. E esse curso que hoje que passa essa transição que você nos descreveu muito bem, ele já está com esse perfil das exigências das novas DCN, que caíem as habilitações....só a nível das pós-graduação.

Professor 1- EAD

Essa informação precisamente eu não teria...essa informação é muito mais administrativa pra coisas que conheço, mas o que eu sei que essa nova grade a gente tem outras habilitações que o primeiro currículo não suportava, não dava suporte.

Pesquisadora

Você poderia falar um pouco dessas habilitações?

Professor 1- EAD

As habilitações do currículo atual são para Orientação Escolar, Administração Escolar, Supervisão e também senão me engano o EJA e Cursos Normais. Eles podem ser professores do Curso Normal, nenhuma dessas habilitações estavam no currículo anterior. O currículo anterior somente eram pra licenciaturas pra séries iniciais, aliás esse currículo também tem licenciatura...ele também é professor...é bom colocar, porque a gente sabe que tem curso de Pedagogia que não tem licenciatura.

Professora 2 - EAD

E na realidade, é eu acho que o pedagogo ainda na sociedade não vê qual é a função ainda real do pedagogo. As pessoas têm o hábito de falar: “você é pedagoga? Resolve essa questão de matemática pra mim”; Você é pedagoga? Aonde é a crase? Bom, não sou professora de português, sou pedagoga. E eu sou pedagoga militar. Então, quando eu entrei na instituição, pelo meu quadro ser o primeiro concurso para a área, as pessoas falavam, porque eu preciso de um pedagogo. Sendo que tem uma diretoria de ensino, vários cursos de formação e aí a cada dia, a gente ter que provar o porque do pedagogo. Hoje todo mundo quer ser pedagogo, no mundo de hoje não atende maiseu quero um pedagogo, nem sabe mais porque querem um pedagogo...mais querem um pedagogo, porque viram que o pedagogo fez a diferença em algum lugar...então eu também quero um pedagogo. Mas, na sociedade ainda não...não é visto o papel....o que faz o pedagogo? Não é... O

pedagogo é o “faz todo hoje” ainda para a sociedade. O professor de português, de matemática, enfim...

Ainda continua a entrevistada,

Professora 2 – EAD

Acho também que tudo depende também como o próprio pedagogo se porta mediante as situações. Porque assim, quando a gente deixa esses xingamentos, essas confusões fazerem parte do dia a dia, a gente não tá se impondo como pedagogo, né. É, como eu disse, na instituição militar a gente tem que se impor duas vezes como mulher, como pedagogo, a gente tem que colocar uma imposição é mais forte. Mas, são treze anos formada em pedagogia e são quase vinte (tô ficando velhinha) – dezessete anos dando aula aí, e a gente aprende a se portar...que no início a gente fica ofendida e depois quando você entende seu papel dentro daquele contexto, dentro da sociedade, você não fica mais ofendido, mas você coloca uma postura onde as pessoas começam a te respeitar. Então eu acho que tudo depende da nossa experiência também, porque o início você fica ofendido mesmo, as pessoas quando falam a Pedagogia pagou passou...pagou tá tranquilo, você tá pagando ah tá tranquilo. E quando você realmente começa mostrar realmente o porquê do seu papel, o seu conhecimento, se a gente pega como a gente estava falando inicialmente da questão da formação – a formação ela nunca é fechada, finalizada nela mesma, nossa formação ela cada dia a gente tem que buscar uma informação maior. A gente tem uma base, como a colega falou, a gente tem uma base. Eu acho até que a base do CEDERJ muito boa, tem muitas questões lógico, tem questões que a gente precisa melhorar, mas a base é boa; mas a nossa formação a gente constrói no dia a dia, na nossa prática, na nossa busca, então ela nunca vai ser finalizada, nunca vai ser feita nela mesma. Então, assim com o tempo você aprende qual é o seu papel. Aonde você vai se inserir, como você vai fazer o outro vê o seu papel tão importante, porque senão você não é um bom profissional, você pode ser um péssimo médico, um péssimo dentista, um péssimo pedagogo, se as pessoas não mostram o seu real papel no contexto social você nunca vai ser valorizado e nunca vai ser respeitado.

Pesquisadora

[...] a ideia é essa, saber de você essa questão mesmo, saber como é a sua visão enquanto professora do Polo, que é uma visão diferente minha, porque sei da visão presencial. A questão base é tentar essa busca como disse inicialmente, são quase 10 anos das DCN e a gente tem algumas inquietações, também não estou só ouvindo vocês, mas também vendo as questões de autores e suas posições em relação ao Curso de Pedagogia.

Professora 2 – EAD

Não só essa questão da Pedagogia e essa engenharia do Polo, eu acho que acaba sendo até um pouco mais difícil que as áreas das exatas, porque nós pedagogos gostamos muito de falar de ter esse contato, de ter essa troca, então a gente acaba tanto que os maiores números de alunos do Polo, geralmente, são de Pedagogia, porque tem essa troca, tem essa interação. E a Pedagogia essa formação é isso aqui, não é igual a 2 + 2 são 4, não. Existe uma troca de conhecimentos, então o importante ter esses encontros presenciais. Por outro lado, a formação em EAD, como estava falando antes de você chegar, ela veio de encontro aos dias atuais, a gente infelizmente precisa correr, trabalhar, cuidar de filho, cuidar de casa, cuidar de marido, fazer tudo e ser um bom profissional, porque antigamente a mulher – ela só cuidava da casa, só cuidava dos filhos, e hoje em dia não... gente tem um papel social, um papel profissional, as vezes até maior que o próprio esposo, do que o homem. Então assim, tem essa questão dessa “engenharia” que a

gente sente da necessidade dessa troca, por isso que o curso de Pedagogia é um que aqui no Polo fica maior o número de alunos, principalmente nos primeiros e segundos anos é um número alto, até agora o número de alunos, eles têm realmente essa necessidade, eles têm realmente essa necessidade de troca. Eu acho que até essa relação as exatas a Pedagogia a gente tem um pouco mais dificuldade na EAD por isso preciso dessa interação.

Participação dos tutores,

Tutor 1

Pesquisadora

Qual o papel do tutor realmente? Como os alunos se portam na tutoria, se eles vêm com frequência ou não, ou só no período de prova, porque as vezes o aluno tem esse perfil também, aí de procurar o professor e vocês só em período de prova. E você enquanto tutor tem essa responsabilidade de estar com esse apoio, eu gostaria que você pudesse com poucas palavras falasse um pouquinho desse mecanismo.

Tutor 1 – Sou tutor e trabalho no CEDERJ desde 2007, alguns cursos funcionam semipresenciais como é caso de Física. A tutoria tem a parte teórica, os tutores põem as exposições teóricas, explicam os conteúdos que serão dados. Num curso presencial, as aulas funcionam separadas teoria e prática (quando necessário), aqui os experimentos vão juntos com a disciplina isso eles têm conteúdo teórico e prática...fazendo experimento, a gente vai fazendo esse trabalho auxiliando, é um processo muito bacana. Corrigindo as avaliações a distância, porque as avaliações presenciais são feitas pelo professor da disciplina...acho que é isso aí.

Pesquisadora

Realmente, se não houver um acompanhamento...não vier a tutoria, ela existe para isso...você tem algo a mais para acrescentar sobre a tutoria?

Tutor 2

Pesquisadora

Bom dia, eu quero te agradecer a sua disponibilidade, como nós conversamos anteriormente, eu preciso estar gravando. Eu queria saber, assim como conversei anteriormente com a Professora Gisele, ela comentou que você hoje atua enquanto tutor e já foi aluno do Polo. Então gostaria que você falasse um pouquinho dessa sua visão como aluno, como você viu, se a tutoria contribuiu e se ela funciona realmente, quais os cursos funcionam mais, e hoje a sua visão enquanto tutor do Polo.

Tutor 2

Ok, vamos lá, em relação a tutoria eu acho extremamente necessário o tutor, principalmente, tanto presencial como o a distância, mais na turma do presencial porque eu fui ex-aluno, e como ex-aluno eu tive um rendimento muito melhor, porque sempre toda tutoria que eu tinha presencial, na tutoria a distância sempre também tirava dúvidas com eles, mas foi menos...foi principalmente com os tutores presencias, porque eu tinha contato diretamente com o profissional que administrava a disciplina.....ajudava muito na disciplina. Aí eu tenho a visão bastante ... sou muito grato aos tutores que me formaram na época porque eles me ensinaram de forma simples e objetiva. Não sei nos outros cursos, na computação, infelizmente vem muito pouco alunos para a tutoria, você deve ter visto lá estava com três alunos somente. A minha turma em si são 78 alunos esse ano, fico um pouco

triste. Na minha época quando eu entrei, eu entrei a minha turma tinha esse desfeito porque um curso a distância semipresencial, digamos assim ... que não sei porque os alunos desfocam do curso um pouco e não vão muito para o Polo. Porém, eu fui e utilizei o máximo da estrutura física daqui do Polo para conhecer o pessoal, os profissionais tutores que me deram bastante atenção e tiravam todas as dúvidas. Por acaso, se não tivesse tutor presencial provavelmente eu teria muita dificuldade em várias disciplinas. E também agradeço bastante meu tutor coordenador, o Alex também, porque além dos tutores presenciais tem o tutor coordenador que caso tenha um problema com o tutor presencial ou com uma determinada disciplina que não tem tutor presencial disponível, tem o coordenador pra ajudar a gente. Então, o Alex ajudou muito a gente, que até hoje continua sendo o tutor coordenador ...e faz muito e dá esse suporte excelente por sinal.

Pesquisadora

Posso fazer uma pergunta? Acho que vai contribuir ... Qual medida você acha que contribuiria mais para os alunos na participação da tutoria presencial?

Tutor 2

Sim, uma medida que até agora não utilizaram e seria bom a ser utilizada ... atribuir nota por presença do aluno, ou seja, realizar um trabalho no próprio Polo ... um trabalho simples envolvendo cada matéria para que o aluno venha ao Polo, que ele faça esse tipo de amizade entre eles, que conheça a estrutura do Polo, que conheça os tutores. Porque muitas das vezes o aluno vem a aula inaugural, conhece só a estrutura física e vai embora, nunca mais volta e só vem quando tem que aplicar prova...API as AP. digamos assim. Então acho essencial, é porque computação só tem uma ou duas matérias que dá nota por presença em determinado trabalho ou seminário, digamos assim. Nos outros cursos eu sei que tem, é até chamado ATP não lembro muito bem o significado. Mas, uma coisa que poderia melhorar seria isso, principalmente no curso de computação do CEDERJ.

Pesquisadora

Coisa de aluno, tá valendo nota, aí eles querem.

Tutor 2

Sim, sim...É eles não querem perder nota, aí “po”, o tutor presencial ele tá aqui, mas se ele não vier a nenhuma tutoria, o aluno não perde nenhuma nota, porém ele vai deixar de receber o conhecimento.

Pesquisadora –

Você quer contribuir com mais alguma coisa? ...então quero te agradecer, foi de grande valia, você não sabe o quanto ... essa visão como você disse mesmo, dessa posição dos alunos de não dar tanta importância ao papel do tutor, que a gente sabe que é necessário...esse profissional, ele pelo meu vago conhecimento tem muita importância e muitos não dão realmente.

Tutor 2

Mas, isso acontece mais, não sei como e porque na computação, você viu aliás outras salas estão mais cheias. Ele faz, Pedagogia, Matemática, mas sempre a sala tá mais cheia que as aulas de Computação, por não ter provavelmente disciplina que não dão nota por presença, ele simplesmente não vem a tutoria e quando vem é um ou dois alunos, muito pouco se forma um grupo de no máximo seis pessoas

Além desses professores e tutores, fez-se necessário ouvir os professores que atuam na IES presencial, suas reflexões sobre a prática, as trocas entre pares, bem como ter conhecimento de como num contexto geral relacionam os fundamentos dos

conteúdos de suas disciplinas lecionadas as DCN e se as mesmas contribuirão para a formação dos alunos do Curso de Pedagogia.

Durante uma reunião com a coordenação do Curso de Pedagogia, convidamos os professores para participarem de nossa entrevista, dentre eles, somente cinco tiveram disponibilidade.

O roteiro foi apresentado para facilitar a compreensão das diferentes atitudes, comportamentos e opiniões entre os professores sobre a mesma temática (RIZZINI, CASTRO e SARTOR, 1999). As entrevistas foram realizadas individualmente, mas todos os entrevistados responderam dentro da proposta apresentada, como transcrito:

No primeiro questionamento perguntei como relacionam os fundamentos dos conteúdos das disciplinas lecionadas e as DCN do Curso de Pedagogia:

Professor 1 – P

A maioria das disciplinas que leciono estão eminentemente relacionadas a prática docente do Pedagogo. Sendo assim, procuro relacioná-las as DCN de modo que meus alunos tenham condições de trabalhar com um repertório de informações e habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será efetivamente proporcionada no exercício da profissão.

Professora 2 – P

Por meio dos indicadores da ementa e das práticas educativas

Professora 3 – P

Os conteúdos das disciplinas Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II satisfazem as exigências apresentadas nas DCN do curso de Pedagogia, uma vez que as mesmas buscam despertar em cada discente a capacidade de reflexão e discernimento diante dos desafios atuais quer seja no cenário político, filosófico, antropológico, entre outros. Tal perspectiva visa construir conhecimentos científicos e pedagógicos preparando os discentes para discussões acadêmicas que possam corroborar para a promoção de diálogos profícuos com todos os atores da prática social.

Professora 4 – P

Procuro relacionar as disciplinas que leciono com as DCN, para que o discente por meio de estudo teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, tenham condições de adquirir conhecimentos diversos, para o planejamento, execução e avaliação nas suas atividades no exercício da profissão.

Professor 5 – P

Conhecimentos multidisciplinares, onde facilita o aprendizado dos futuros pedagogos.

Quanto à contribuição das disciplinas lecionadas por eles se contribuirão para a formação do futuro pedagogo, responderam que sim e justificaram:

Professor 1 – P

Pois não vejo a estrutura curricular do curso de Pedagogia com disciplinas estanques e/ou com fim em si mesma. Pelo contrário, vejo tal estrutura com disciplinas que se relacionam... que se complementam ao longo dos períodos. E é por esse motivo que acredito plenamente a contribuição significativa destas para a formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia de nossa IES.

Professora 2 - P

A questão das disciplinas está na atuação docente, a qual deve se preocupar em desenvolver discursos em sala de aula na qualidade de promover uma educação que transcenda o espaço escolar, em que o aluno em processo de formação docente possa perceber o seu compromisso de formar o seu futuro de forma humanizada e transformadora.

Professora 3 - P

Não repouso dúvida alguma de que as disciplinas Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II do Curso de Pedagogia da nossa IES muito contribuem para a formação integral de cada discente preparando-o para a vivência da Ética em uma sociedade plural, haja vista que o aluno do Curso de Pedagogia possui consciência da diversidade cultural de cada ator social em seu macro sentido. Destarte, o discente da referida instituição é preparado para reconhecer os problemas sociais, culturais e educacionais não parando nesta etapa, mas atuando como ator social conscientes de seu *telos* diante do “outro”, do “diferente”. Nesta medida, cada educando nosso, futuro Educador, é chamado a ser responsável pela formação Ética de seus próximos alunos assumindo a responsabilidade de trabalhar para devolver à sociedade cidadãos Éticos os quais darão continuidade a todo processo iniciado por cada discente da nossa IES, contribuindo assim para um mundo, de fato, mais justo.

Professora 4 - P

Todas as disciplinas do curso de Pedagogia estão interligadas e contribui para a formação do discente ao longo da graduação, assim formando um profissional de qualidade.

Professor 5 - P

Tendo em vista que o curso de pedagogia tem uma responsabilidade de caminhar por outras disciplinas e no caso da pedagogia escolar o pedagogo contribui com direcionamento do conteúdo programático, como por exemplo, o ensino da geografia nas séries iniciais, direitos humanos em educação, relação étnicos raciais. Esses conhecimentos que o aluno adquiri na graduação irá contribuir para o ensino mais cidadão.

Ao examinar o teor das entrevistas, pode-se constatar os sentidos que ajudam a compreender as diferentes maneiras, em diferentes espaços, com diferentes intencionalidades, das dimensões interpretativas sobre as práticas pedagógicas dos professores e tutores, avaliando, transformando e dando sentido a formação dos futuros pedagogos.

Nessa perspectiva, considero relevante a historicidade do curso da EAD relatada pelo **Professor 1 - EAD**, que inicialmente tinha como objetivo a formação continuada para professores da rede pública (federal, municipal ou estadual) em atendimento às exigências da LDB, com currículo habilitando apenas para as licenciaturas das séries

iniciais. Por conta deste atendimento, o público tinha um perfil com idade acima de 30 anos, em vias de aposentadoria e com sonho da obtenção do ensino superior. A mudança ocorre frente a homologação das DCN, abrindo espaço para professores da rede particular e possibilitando outras habilitações ocorrendo até os dias de hoje. Tendo como propósito a relação das DCN do Curso, indago sobre o novo currículo, tendo em vista a permanência das habilitações para Orientação Escolar, Administração Escolar, Supervisão previsto somente com a formação a nível de Pós-Graduação, conforme já esclarecido neste estudo.

A não valorização do pedagogo é pontuada pela grande maioria dos graduandos, enfatizado ainda pela **Professora 2 – EAD** que questiona o próprio pedagogo desconhecer sua real função e deixando de se posicionar. Ressalta ainda que socialmente as pessoas até reconhecem a necessidade do pedagogo, mas desconhecem a sua real função. Relatar sua vivência enquanto pedagoga militar contribuiu para esclarecer uma das possibilidades dos espaços não-escolares. Concordo em parte com a mesma, ao pontuar sobre a formação nunca ser fechada, finalizada nela mesma, buscando sempre informação maior, mas não considero que o tempo será responsável pela aprendizagem do papel do pedagogo. Assim considero que o esclarecimento deve ser de responsabilidade durante o processo de formação, evitando o observado nos questionários respondidos pelos alunos, das duas modalidades de ensino, que ao citarem sobre os espaços escolares ainda exemplificam a função das habilitações não mais permitida na graduação de Pedagogia.

As entrevistas dos professores da modalidade presencial foram direcionadas inicialmente para como são abordados os fundamentos dos conteúdos das disciplinas lecionadas e as DCN do Curso de Pedagogia. Para a maioria dos entrevistados, esta relação existe e ainda destacam que as práticas educativas são voltadas em discussões acadêmicas multidisciplinares, corroborando para a promoção dos alunos na prática profissional. Cabe destacar a fala do **Professor 1 – P**, que também considera que os alunos tenham condições de trabalhar com um repertório de informações e habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, mas na sua justificativa relaciona somente a prática docente do Pedagogo.

Convém acentuar que a maioria dos alunos e professores da modalidade presencial entrevistados confirmam em seus relatos que as disciplinas lecionadas contribuirão para a formação dos futuros pedagogos. Percebo, porém, a presença de uma incompatibilidade no discurso da **Professora 2 – P** ao acentuar que as disciplinas

lecionadas promovem uma educação que transcende o espaço escolar, mas evidencia o processo de formação docente.

Diante das justificativas do **Professor 1- P** e **Professora 2 – P** quando atribuem possibilidade ampla de atuação profissional do pedagogo, mas imprescindivelmente deixam claro a essência da formação docente nos seus argumentos, percebo que fazem uso de um discurso comum presente no sentido corrente nas salas de aula.

Por fim, nos depoimentos dos tutores tivemos a oportunidade de esclarecer suas funções neste cenário da EAD, assim acompanhando a evolução do aluno e seu interesse. Isso vem ao encontro do que diz Litwin (2001, p.99) ao pontuar que “o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão”.

Nesse entendimento, de nosso estudo sobre a formação do pedagogo e considerando os autores investigados, os cenários, as informações específicas das vivências e contribuições dos formadores dos futuros profissionais, percebo a necessidade de “intervenção” teórica e prática nesta formação com vistas a atuação docente e não-docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a preocupação com a formação profissional do pedagogo e os saberes que orientam a prática, considere necessário conhecer e ter clareza do papel social e político do pedagogo diante da emancipação dos sujeitos na sociedade contemporânea, principalmente diante das interpretações sobre o próprio curso: é Bacharelado, é Licenciatura ou ambos?

Diante dos aportes legais vigentes, o Curso de Pedagogia não forma apenas para o exercício da docência, mas também para a atuação em espaços escolares e não-escolares. Diante disso, este estudo propôs uma investigação pautada na discussão e análise dos processos de elaboração e construção dos sentidos atribuídos à formação do pedagogo nos dias de hoje. Nesse contexto, apresentei estudos, posições de entidades e de educadores vinculando à possibilidade de existirem algumas dissociações e incompatibilidades de ideias quanto à formação e atuação do profissional pedagogo.

Algumas dissociações de noções foram identificadas nas legislações que abarcam o Curso de Pedagogia, tendo como princípio desde a posição defendida pela ANFOPE e FORUMDIR que concordam que o pedagogo deveria ser formado após a formação docente, em oposição ao CNE, que defende que a formação de professores seria prioridade. Ressaltado ainda a aprovação do Parecer CNE/CP n. 3/2006 como nova proposta ao artigo 14 das DCN, em discordância com a relação ao art. 64 da LDB, ressaltando a formação dos especialistas realizada em cursos de Pós-Graduação. E recentemente, a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior, fortalecendo a presença da dissociação do perfil do pedagogo, ora definido como bacharel, ora como licenciado.

Dentre os autores que ao longo do tempo vêm discutindo e dedicando suas pesquisas sobre a formação do pedagogo, destaquei José Carlos Libâneo e Bernardete Gatti pela relevância de seus estudos. Para Libâneo, a atuação do pedagogo não está circunscrita à docência, tendo um sentido mais amplo. O autor enfatiza o trabalho docente e trabalho pedagógico, afirmando que nem todo trabalho pedagógico é um trabalho docente. Gatti discute sobre a formação dos profissionais de educação, apontando os modelos de formação e a fragmentação do conhecimento, mas enfatiza a formação de professores, tarefa fundamental para a Pedagogia e declara ainda que o pedagogo é um professor em potencial.

Minha investigação desenvolveu um estudo comparativo entre as modalidades de ensino presencial e a distância de forma a identificar as possíveis aproximações e afastamentos, vozes, argumentos, visões e contextos comuns. Analisou aspectos específicos das matrizes curriculares em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, permitindo uma construção de canais de comunicação entre professores-alunos (ensino presencial) e professores/tutores-cursistas (ensino a distância) na busca de indicadores que permitam compreender a formação do pedagogo, tendo como questionamento a elaboração das matrizes curriculares numa diversidade de disciplinas ou ausência de foco nas matrizes havendo ou não uma lacuna.

Na pesquisa foi utilizada como metodologia na análise dos dados a Teoria da Argumentação de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, trazendo importantes contribuições para embasar as discussões levantadas.

A análise dos questionários mostrou que os alunos procuram o curso numa busca de inserção profissional e promoção social. Para o *motivo da escolha da modalidade de ensino* constatei dois universos distintos. Os oradores da modalidade EAD veem a conciliação e a flexibilidade do tempo junto a família como fatores relevantes. Destacam-se entre seus argumentos as *ligações de coexistência* nitidamente relacionando os atos praticados com as pessoas que os praticam.

No curso presencial, os oradores destacam o fator aprendizagem como foco na maioria das escolhas e seus argumentos principais empregam a relação meio-fim. A evidência da aprendizagem também é nítida nos argumentos que empregam nas ligações de coexistência, as quais relacionam *a pessoa e seus atos* ao destacar a importância das relações professor-aluno e aluno-aluno.

A característica que mais se destacou na formação do pedagogo vinculada às DCN aplica-se à *docência, atuação e serviços em áreas escolares e áreas com previsões de conhecimentos pedagógicos*. Em destaque nas falas dos oradores, apontei o emprego de definições descritivas e de definições complexas para a caracterização do que é a Pedagogia e de qual é o campo de atuação do pedagogo. Com relação aos alunos que afirmaram terem ciência das DCN e percebem a relação dos conteúdos ministrados por seus professores, na EAD constatei o emprego de argumentos de caráter *tautológico*, o que denota dificuldades em discutir o assunto. Quanto aos argumentos dos oradores da IES presencial, também identifiquei o uso de *argumentos tautológicos*, o que mostra que, a exemplo da EAD, esses oradores têm dificuldades quanto à abordagem do tema.

Outro indicador discutido diz respeito a se os *currículos trabalhados pelos professores contribuirão para a formação do futuro pedagogo*. Ambas modalidades afirmam que sim, mas os alunos da modalidade presencial acreditam nas mudanças da atuação e no fortalecimento da troca de experiência na sala de aula. Já alguns alunos da EAD afirmam que a busca de complementos externos se faz necessário, o que caracteriza uma argumentação centrada nas ligações de coexistência que envolvem pessoas e seus atos. A relação *ato-pessoa* é empregada ainda pelos alunos da EAD, quando afirmam que os currículos contribuirão *parcialmente*, justificando a falta que sentem da relação aluno-professor. Os oradores da modalidade presencial afirmam ainda que os currículos são cuidadosamente preparados e servem de base para a formação deles.

Por fim, neste indicador pareceu-me importante ainda filtrar dentre as respostas dos oradores das duas modalidades as mais expressivas, as quais se pautaram por estabelecer vínculos solidários entre o ensino ministrado nos cursos e a aprendizagem obtida, não havendo, na maioria dos casos, críticas relevantes.

Contemplando ainda os questionários com relação as quais disciplinas contribuirão ou não para a formação, os dados foram tabulados e estabelecidos pontos de corte, o que permitiu identificar que as disciplinas *Alfabetização, Educação Infantil e Psicologia da Educação* foram as mais elencadas, vindo, portanto, a contribuir mais para a modalidade da EAD. Em contraponto, a maioria da modalidade presencial atribuiu que todas as disciplinas contribuirão para a formação profissional concomitantemente com a disciplina *Didática*. Mas, nesta análise comparativa, percebi que a disciplina *Filosofia da Educação* é considerada pelas duas modalidades de ensino a que menos trará contribuição para a formação dos pedagogos.

Ao descreverem sobre o campo de atuação do pedagogo, os alunos das duas modalidades mostraram conhecimento sobre o exercício das funções não-escolares. Tal característica não foi observada no campo escolar, pois os alunos ainda consideram as habilitações como função para exercício do pedagogo.

Prosseguindo a abordagem para completar a análise de dados, optei por outra técnica - o grupo focal - e nesta perspectiva apresentei comparações entre os grupos focais realizados em cada modalidade de ensino.

Mas, anteriormente realizamos um grupo focal piloto que foi essencial para pontuar e avaliar nossas expectativas. Para tanto, percebemos a existência de uma *incompatibilidade* quando uma aluna considera que a formação contribuirá em termos

para a formação, ao esclarecer que o curso é voltado aos princípios didáticos, mas afirma que não percebe a preparação para ensinar. As demais consideram que há contribuição durante a formação e percebem mudanças desde o início do curso quanto ao comportamento e à postura profissional até os dias de hoje, no término do curso, firmando assim uma *ligação de coexistência ato-pessoa*.

A indignação de todas as participantes do grupo focal piloto ficou caracterizada frente a uma argumentação *ad personam*, cujo objetivo é desqualificar a figura daquele que se coloca como oponente, quando foram apresentados alguns comentários desagradáveis de profissionais que trabalham junto ao pedagogo e das atividades desenvolvidas. As oradoras não aceitam que ninguém se refira aos pedagogos dessa maneira, tendo em vista haver uso de um conceito preconceituoso. Finalizamos o grupo focal piloto com a reação de tristeza de uma delas, que inicialmente ressalta a desvalorização do pedagogo, pontuada por outros profissionais, mas em contrapartida por meio de um *argumento de autoridade*. Lista, ressalta e valoriza o quanto é preciso o pedagogo ao pesquisar, planejar, elaborar, direcionar, conduzir e colaborar na direção de suas atividades.

No retorno ao Polo do CECIERJ para realização dos grupos focais, percebi que 83% dos alunos têm idade superior a 40 anos, não encontramos ninguém com escolaridade do Ensino Profissionalizante -Curso Normal nos dois grupos e, como já apontado, são oriundos de famílias de classe média baixa.

Na perspectiva do desempenho profissional e a satisfação com a formação, os argumentos da maioria dos alunos da modalidade da EAD mostra que a formação recebida pode ser indicada *em termos*, por considerar que é na prática que será desenvolvido o trabalho no dia a dia. Observo aí uma dicotomia entre teoria e prática que é endossada por uma ligação de *coexistência entre pessoa e seu ato*, pois existe a crença de que uma pessoa não sairá preparada para o trabalho, já que sua base se formará no percurso profissional. No segundo grupo focal foi pontuado a inadequação do gerenciamento do Polo quanto as soluções de problemas e dúvidas que surgem pelos alunos, que tais situações dificultam o conhecimento e sua formação. Nesse sentido, percebi nas falas das alunas um dos *argumentos de comparação* baseado no *sacrifício* a que se está disposto a sujeitar para obter certo resultado.

A discussão quanto à valorização do pedagogo socialmente se deu com algumas discordâncias no grupo focal A, pois para uns o pedagogo não é valorizado, visto como um simples professor de educação infantil sem valorização, sem ter a real importância

da sua função. E para outros, a profissão do pedagogo é valorizada *em termos*, ressaltando a existência de um desprestígio da função até por parte de alguns professores responsáveis pela formação dos mesmos, considerando que a escolha da Pedagogia se dá por falta de opção. Outros reconhecem e consideram que hoje em dia há uma valorização sim, com grandes oportunidades de salários e possibilidades de emprego, indicando a existência de uma *ligação de sucessão meio-fim*.

A coesão nos argumentos das alunas do segundo grupo permanece sendo categórica ao afirmarem que não consideram que *o pedagogo é valorizado socialmente*, ressaltam ainda o emprego da figura retórica da *ironia*, principalmente exposto por uma oradora nos constantes impactos sofridos por colegas de trabalho que tentam desestabilizá-la quanto à escolha da graduação em Pedagogia e não na área na qual labuta há anos. Nesse sentido, é válido destacar que tais situações constrangedoras constituem, portanto, mais um desafio a ser vencido pelos pedagogos.

Os argumentos *ad personam* expressados por outros profissionais quando atuam juntamente com o pedagogo são considerados depreciativos, tendo como princípio o desconhecimento, a não autoridade dos mesmos ao comentarem sobre o papel do pedagogo e o sentido da função desempenhada.

Pontua-se também uma reparação pelo dano causado pelo não reconhecimento profissional, já que há emprego de um *princípio da justiça*, caracterizado pela busca da igualdade de direitos e oportunidades para todos profissionais. Assim, diante de situação constrangedora e a necessidade da utilização de uso de um tratamento igualitário, as oradoras destacam que não é percebido nas atividades gerenciadas pelos pedagogos um objetivo embutido a ser desenvolvido.

Na modalidade presencial, o público é bem mais jovem, pois na grande maioria a faixa de idade não é superior aos 40 anos. No grupo focal A temos 75% com idade até 25 anos e 12,5 % para cada faixa de idade de 26 a 30 anos e de 36 a 40 anos. No segundo grupo, encontramos 40% entre 21 a 25 anos e 33% de 31 a 35 anos.

O sexo feminino prevalece nos Cursos de Pedagogia, o que é comprovado em nossa pesquisa, somente 13% dos respondentes são do sexo masculino no grupo focal B.

Quanto à renda familiar, os resultados persistem a um universo de classe média baixa, havendo uma minoria que declara estar situada na faixa de 7 a 10 salários. A presença de alunos oriundos do Ensino Profissional – Curso Normal é maciça,

correspondendo a 60% no grupo focal B e 37,5% no grupo A. Enfatizamos ainda que nas duas modalidades de ensino percebemos alunos com graduações já concluídas.

Em continuidade ao nosso estudo comparativo, após apresentar o roteiro com os mesmos questionamentos, no grupo focal A, algumas alunas ressaltaram a importância da figura do professor qualificado e responsável pelo saber docente, valendo assim do prestígio intelectual do professor para subsidiar a contribuição à sua formação. E dentre elas, uma afirma que haverá contribuição para sua formação “em termos”, pois prioriza o dinamismo da atuação do professor como sendo importante para tal. Um orador do grupo focal B declara que unidade em que estuda oferece um ensino de boa qualidade. E frente as satisfações com a formação, a maioria enfatiza os resultados de aprovação em concursos públicos, caracterizando assim o uso de *ligações causais do tipo fato/consequência*. Para outros, o comprometimento de seus professores-formadores e a questão do reconhecimento da competência de seus professores são indicadores que qualificam ou não “em termos” a formação recebida. Nesse sentido, esses alunos fazem uso da dissociação da noção do “ser professor”, apontando que existem docentes comprometidos e outros não.

Destarte, diante dessas condições do compromisso do ser professor foi possível perceber a valorização do pedagogo, sendo que para os oradores a sociedade vê o pedagogo como uma continuação do Curso Normal e, por isso, pontuam que o curso formará somente para ser professor. Desta forma, consideram um vínculo da desvalorização da própria profissão docente, empregando a *ironia*, recurso utilizado para acentuar a negatividade conferida à profissão de pedagogo. Outros julgam “em termos”, mas destacam o prestígio da realização da conclusão da formação superior, reconhecendo ser válido ter o ensino superior, evocando assim uma *ligação de coexistência ato-pessoa*. Dão prioridade ao investimento da formação continuada como ponto de partida de um profissional inovador e capaz, buscando sua valorização.

Por conta das argumentações *ad personam* já mencionadas anteriormente, existe a certeza de que certos profissionais desconhecem e desrespeitam a função do pedagogo, sendo considerados de “mentes fechadas” pelos oradores. Portanto, destacam a necessidade de que o pedagogo possa mostrar sua competência e inovação, valorizando o que reconhecemos como relação entre a pessoa e seus atos. E justificam que todos estudaram, independentemente da profissão escolhida, possuem mérito quanto a sua profissão, evitando fazer assim um juízo negativo da profissão que escolheram.

Para ampliar essas considerações, levando-as ao campo dos profissionais pedagogos, situo as entrevistas realizadas com os professores e tutores das duas modalidades de ensino, com a intenção de compreender os sentidos agregados aos elementos encontrados para contribuição com a formação dos futuros pedagogos. Como as entrevistas ocorreram de modo informal numa conversa intencional sobre a formação do pedagogo e por existir poucas situações a serem observadas ou quantificadas, solicitei que os professores e tutores falassem livremente de forma objetiva.

Na análise das entrevistas, verifiquei em seus discursos a defesa dos sentidos dos aspectos individuais dos espaços, dos convencimentos, dos saberes e fazeres dos professores e tutores, numa visão do comprometimento da formação dos futuros pedagogos. Assim sendo, considero proeminente o relato do **Professor 1 – EAD** que esclareceu sobre a implantação e historicidade do curso da EAD que no início tinha objetivo de ofertar a formação continuada para professores da rede pública após a homologação da LDB, habilitando apenas para as licenciaturas das séries iniciais. O currículo sofre alterações, abre espaço para professores da rede particular e, após a homologação das DCN, possibilita outras habilitações ocorrendo até os dias de hoje. Questiono, entretanto, a permanência da expedição de diplomas com habilitações em supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, pois isso não está mais previsto como esclarecido no § 1º, do artigo 14 das DCN, que pontua tal formação profissional como propósito dos cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

É primordial o pedagogo conhecer suas funções e posicionar-se diante da sociedade, como apontado pela **Professora 2 – EAD** que contribuiu com seus relatos enquanto pedagoga militar, esclarecendo a dificuldade enfrentada perante a sociedade sendo pedagoga, mulher e atuante numa área antes prevista somente para o sexo masculino. Concordo em parte com a mesma quando diz que a formação não deve ser fechada e não considero que o tempo seja responsável pela aprendizagem do papel do pedagogo como afirmado por ela, mas enfatizo que ocorre durante o processo de formação.

Os tutores esclareceram sobre a importância da participação dos alunos nos encontros presenciais, de igual teor a participação da tutoria a distância para acompanhamento e soluções de dúvidas. Declaram ainda que grande parte vem a aula inaugural, conhece só a estrutura física e vai embora, nunca mais volta e só retorna próximo ao período de provas, com algumas exceções no Curso de Pedagogia.

Os professores da modalidade presencial empregam seus argumentos, afirmando a relação dos fundamentos dos conteúdos das disciplinas lecionadas e as DCN do Curso de Pedagogia, constatando que essas disciplinas interligadas contribuirão para a formação do futuro pedagogo visando suas especificidades. Mas, ainda é corrente o uso de discursos presentes nas salas de aula quanto a essência desta formação correlacionada à docência como base.

Nesta visão, reconheço que mesmo diante da proximidade das DCN do Curso de Pedagogia completarem uma década e com base nas indagações feitas neste trabalho, fica claro minhas inquietações quanto ao questionamento da elaboração das matrizes curriculares numa diversidade de disciplinas, ocasionando ausência de foco nas matrizes. Considero ainda que as constantes exigências dos aportes legislativos do Ministério de Educação contribuem para estabelecer uma ausência de foco na elaboração das mesmas.

Assim sendo, percebo que é prioritário haver melhor preparação na formação do pedagogo, desta forma é preciso que as instituições de ensino superior comecem a dialogar sobre os currículos que preparam, as exigências das políticas públicas e da sociedade contemporânea. Ressalto ainda a necessidade de um estudo profícuo das DCN e demais aportes legais, junto aos professores e alunos, num movimento de conscientização e reconhecimento do *ser pedagogo* e sua *atuação nos espaços escolares e não-escolares*.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. da S., BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena C. L. *et al.* *Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.* Educação e Sociedade, v. 27, n.96, p. 819-842. Out. 2006.
- ALVES, Cristina Nacif. *Avaliação e ética: discursos em ação.* 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- ALVES, Lucineia. Educação à Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira da Educação à Distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância.* v. 10, p. 83-92, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa.* p. 48, n.113, julho, 2001.
- _____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras,* v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.
- _____. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicado”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008b.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith *et al.* Formação do professor das séries iniciais e trabalho docente sob a ótica das representações sociais. In: *III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DOS GRUPOS DE PESQUISA: CIERS-Ed/Fundação Carlos Chagas - Maison de Sciences de l’ Homme de Paris.* Representações Sociais e Trabalho Docente. Universidade de Aveiro, Portugal. Jan. 2008.
- AMARAL, Daniela P. do. *Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos.* 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008.
- AMARAL, Daniela P. do; OLIVEIRA, Renato J. de. *Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica.* Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-3924--Int.pdf>. Acessado em 23/07/2013.
- ANDRADE, Erika Natacha F. de. *O homem e o desenvolvimento humano no discurso de Aristóteles e John Dewey.* 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.
- ANDRADE, Erika Natacha F. de; CUNHA, Marcus V. da. O discurso psicológico de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação,* v.18, n.53, p.339-354. Jun 2013.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Caderno de Pesquisa*, n.116, p.107-142, jul 2002.

ARAÚJO, Rita de Cássia P. de. *Lógica, investigação e democracia no discurso educacional de John Dewey*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2009.

AZEVEDO, W. *Panorama atual da educação a distância no Brasil*. Disponível em <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/>>. Acesso em 20/10/2015.

BALBINOT, Amanda Bifano *et al.* Prática docente em educação a distância: O uso do modelo metodológico dos três momentos pedagógicos. *CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação*. v. 8 no. 3, dezembro, 2010. Disponível em: seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/18108/10680. Acesso em: 27/10/2015

BARRETO, Renata Biscaia R. *Espaços e interfaces culturais para implantação da educação on-line - um diálogo entre os impasses que emergem da introdução de novos paradigmas das instituições de ensino superior*. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

BELLINI, Marta; FRASSON, Priscila Carozza. Ciências e seu ensino: o que dizem os cientistas e os livros didáticos sobre o HIV/AIDS? *Ciências da Educação*, v.12, no.3, p.261-274, dez 2006.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da S. *A Psicologia em Anísio Teixeira*. 2012. 127 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2012.

BRASIL, Presidência da República. *Lei n. 452*, de 5 de julho de 1937. Distrito Federal, 1937.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura/SEF. *Decreto-Lei n. 1.190/39*, de 04 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – *LDB n. 4024* de 20 de dezembro de 1961. Disponível em WWW.MEC.gov.br. Acesso em 20 de julho de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 251/62*. Estabelece currículo mínimo do curso de bacharelado de Pedagogia. DF, 1962.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 292/62* Regulamenta a Licenciatura no Curso de Pedagogia. DF, 1962.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 5540* de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. DF, 1968.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 252/69*. Fixa o mínimo de conteúdos e duração do Curso de Pedagogia. DF, 1969.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 2/69*. Fixa o mínimo de conteúdos e duração do Curso de Pedagogia. DF, 1969.

BRASIL, Senado Federal. *Decreto n. 70.196*, de 24 de fevereiro de 1972. DF: 1972.

BRASIL, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Formação do educador*. A busca de identidade do curso de Pedagogia. Brasília, 1987. (Série Encontros e Debates, 2)

BRASIL, Presidência da República. *Lei Federal n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Distrito Federal: 1990.

BRASIL, Ministério de Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 291/92*, de 6 de maio de 1992. DF: 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - *LDB n. 9394* de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em 13/07/2013.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. *Edital n.04*, de 10 de dezembro de 1997. Brasília: 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1/1999*, de 30 de setembro de 1999. Distrito Federal: 1999.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n. 3.276/1999*, de 6 de dezembro de 1999. Distrito Federal: 1999.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n. 3.554/2000*, de 7 de agosto de 2000. Distrito Federal, 2000.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 10/2000*, de 9 de maio de 2000. Homologado em 4 de agosto de 2000. Distrito Federal, 2000.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. *Parecer n. 133/2001*, de 30 de janeiro de 2001. Homologado em 5 de março de 2001. Distrito Federal: 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001, p. 51-52.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Parecer CNE/CP n. 5*, de 12 de

dezembro de 2005. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei n. 11.096/ 2005* Programa Universidade para Todos. DF: 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 3/2006*, de 21 de fevereiro de 2006. Distrito Federal, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006. Publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006b.

BRASIL, Presidência da República. *Lei n. 11.340*, de 7 de agosto de 2006. Distrito Federal, 2006c.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. DF: 2007. Atualizado em 11 de abril de 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/pde. Acesso em 13/07/2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 2*, de 18 de junho de 2007. DF: 2007.

BRASIL, Presidência da República. *Lei n. 11.738*, de 16 de julho de 2008. DF: 2008.

BRASIL, Presidência da República. *Lei n. 12.014*, de 6 de agosto de 2009. Distrito Federal, 2009.

BRASIL, Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior. *Resolução n. 1*, de 17 de junho de 2010. DF: 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria n. 2190*, de 8 de dezembro de 2010. DF: 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Projeto Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Distrito Federal, 2014. Disponível em: www.mec.gov.br/pde. Acesso em 13/09/2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 2/2015*, de 9 de junho de 2015. Distrito Federal, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor “primário”. In: *7 ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Anais*, Goiânia, v. 2, p. 324-364, 1994.

BUFFON, M.C.M.; CAVALLET, V.J. Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática. *Visão Acadêmica*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 57-60, jan./jun. 2002.

CARVALHO, A. M. P. Identidade profissional do pedagogo: introduzindo o debate. *Estudos e Documentos*. São Paulo, FE-USP, v. 36, 1996.

CASTRO, Monica R.; BOLTE-FRANT, Janete. *Modelo da estratégia argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.

CHAGAS, V. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAVES, E. O. C. O. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos CEDES*. A formação do educador em debate. São Paulo, n. 2, p. 47-69, 1981.

COSTA, Marília M. *Psicopedagogia empresarial*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

CUNHA, Marcus V. da. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, p.116-126, abr. 2004.

CUNHA, Marcus V. da; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, p.278-289, ago 2007.

CUNHA, Marcus V. da; SOUZA, Aline V. de. Cecília Meireles e o temário da escola nova. *Caderno de Pesquisa*, v. 41, n.144, p.850-865, dez 2011.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, São Paulo, 1998.

DIAS, C. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa*. Informação Sociedade, v.10, n.2, 2000.

DUCLOS, Leandro J. *Corpo e Movimento na modalidade online: Limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) 2008. 102 f. Universidade Estácio de Sá. 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Caderno de Pesquisa*, v.41, n.144, p.732-751, dez 2011.

EVANGELISTA, Olinda. *Curso de Pedagogia: Propostas em Disputa*. In: Encontro Catarinense de Estudantes de Pedagogia, 1. 2005. UFSC.

FAZENDA, Ivani C.A. *Interdisciplinaridade um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FELÍCIO, Helena M. dos S.; POSSANI, Lourdes de F. P. *Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica*. IN: *Currículo sem Fronteiras*. v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FERREIRA, Nayra S. Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gérmen* da formação. *Educação e Sociedade*. v.27, n. 97 Campinas Set./Dez. 2006, p. 1341-1358.

FRANCO, Maria A.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRAUCHES, Celso. *Educação superior: cobras & lagartos*. Brasília: Itaperuna, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários, a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Djenane L. *Consórcio CEDERJ: as fragilidades de duas dimensões da organização*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2013. 133 f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

FREITAS, Helena C. L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas; SP, Papyrus, 1996.

GATTI, Bernadete. O Curso de Licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. *Entre Ver*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/10/2015.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. *Relatório de Pesquisa*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC, 2009. (Textos FCC, n. 29).

GATTI, Bernardete A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011

GONÇALVES, Roseli. *A Pedagogia Empresarial e as Práticas Pedagógicas dentro da Empresa*. Disponível em :<<http://www.webartigos.com./artigos/a-pedagogia-empresarial-e-as-praticas-dentro-da-empresa/14896/>>Acesso em: 15 de Outubro de 2015.

GRACIANI, M. S. S. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua in: SILVA, R.; NETO, J. C. S. e MOURA, R. A. (Org.) *Pedagogia Social*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 2009.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem? *Educação e Sociedade*. v.23, n.78, p.187-198, abr. 2002.

HOLMBERG, Börje. On the Potencial of Distance Education in the Age of Information Technology. *Journal of Universal Science*, v.2, n. 6, 1996.

JARDIM, Helen Silveira. *Analisando o cotidiano das aulas de música: o confronto de interesses dos alunos, professores e das instituições de ensino*. 2014. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

KAYE, A.; RUMBLE G. *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. London: Croom Helm, 1981

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, Marli de Fátima. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *XIII ENDIPE*. Anais. Recife: Bagaço, 2006.

LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Educação e Sociedade*, Ago 2002, v.23, no.79, p.67-84.

LEMGRUBER, Márcio S. Educação à distância: expansão, regulamentação e mediação docente. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 145-159, mar/ago 2009.

LEMGRUBER, Márcio S.; OLIVEIRA, Renato J. de. (Orgs.) *Teoria da argumentação e Educação*. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

LÉVY, Pierre. (2000) *Educação e Cibercultura*. <<http://www.sescsp.org.br>>. Acesso em ago.2015.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n.17, p. 153-176, 2001.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, _____ 2006. Disponível _____ em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-1060873302006000300011&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 21 Jun 2015.

_____. *Pedagogia e Pedagogos Para Quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores [manuscrito]: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. 2009. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

LITWIN, Edith (Org.) *Educação a Distância: Temas para Debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOPES, Viviane da C. *O ceticismo em John Dewey: a busca da certeza*. 2010. 122 f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho. 2010.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Edith M. M. *Representações Sociais da Dar Aula por alunos ingressantes e concluintes de Curso de Pedagogia*. 2010, 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá. 2010.

MARINHO, Marildes. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira da Educação*, n.24, p.126-139, dez 2003.

MARQUES, Mário O. *A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. Edição Especial. v. 1, n. 2, p.04-25, jul /2009.

MATTOS, Luis. A. de. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro, Gráfica Editora Aurora Limitada, 1973.

MAZZOTTI, Tarso B. Formação de Professores: Racionalidades em Disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.74, n.177, p.279-308, maio/ago. 1993.

_____. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) *Pedagogia, ciência da educação?*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-37.

_____. Filosofia da Educação, uma outra filosofia? In. GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *O que é Filosofia da Educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 185-204.

_____. A Virada Retórica. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 4, n. 8, p. 77-104, jul./dez., 2007.

_____. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis Editora, 2008.

MAZZOTTI, Tarso B.; OLIVEIRA, Renato J. de. *A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação*. Mimeo. 1999.

_____; _____. *Ciência(s) da Educação*. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

MENEZES, Andréa Penteadó de. *O argumento do auditório: o que os alunos têm a dizer das propostas curriculares em arte*. 2009. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoit. *História da Retórica*. Lisboa: Temas e Debates, 2002.

MONTEIRO, I. A. *Formação inicial e profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco*. Recife: Universitário UFPE, 2005.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Laélia C. P. *Pedagogia e Educação: a construção de um campo científico*. Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro. 155 p. 2007.

MORIN, Edgar. Os países latinos têm culturas vivas. *Jornal do Brasil*, (ideias/livros) p.4, 1998.

MOSCOVICI Serge. *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo, Cortez, 1996.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação à distância. Educação a Distância. *Revista de Estudos, Informação e Debate*. vol 3. Números 04 e 05. Dez./93 Abr./94. Ined/Cead. UnB/Brasília.

OLIVEIRA, Renato José de. *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói: Intertexto, 2011.

_____. Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem da ética na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.1, p.115-130, 2012.

OLIVEIRA, Maria Edna S. de. O pedagogo em espaços não escolares. *Revista Acadêmica Alfa*. v.1 n.1. Maio/outubro 2004. Disponível em: <<http://www.alfa.be/revista/artigo>>. Acesso em: 16 set 2014.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. (Orgs) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PEREIRA, GIANE M. dos S. Escola: passaporte para o futuro. Representações Sociais de Jovens do PEJA. 125 f. Doutorado em Educação da Universidade Estácio de Sá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Centro I, 2012.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Casa da Moeda-Imprensa Nacional, 1987, v. 11, p.234-265.

_____. *Retóricas*. 2.ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Ética e Direito*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, C. ; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005

PESSANHA, José Américo M. A teoria da argumentação ou nova retórica. In: CARVALHO, Maria Cecília M.de. (Org.) *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papirus, 1989.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.

_____. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996a.

_____. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996b.

_____. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S.G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares. *XVI ENCONTRO NACIONAL do FORUMDIR*. Chapada dos Guimarães: MT, ago.2002. *FORUM NACIONAL DE PEDAGOGIA*. Belo Horizonte, jul. 2004.

PIVA JÚNIOR, Dilermando *et al.* *EAD na prática: planejamento, métodos e ambientes de educação online*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. 2.ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. *Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro, USU Ed. Universitária, 1999.

ROGERS, Calrs R. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SÁ, Ricardo Antunes. Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 171-180, 2000.

SACRISTÁN, José. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ, E. R.-V. *Cibertronica: aprendiendo con tecnologias de la inteligencia en la web semántica*. Coyoacán: Diaz de Santos, 2012.

SANCHO, Juana Maria, *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Edméa. Educação **online** para além da ead: um fenômeno da cibercultura. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em:
<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>

SANTOS, Glauria Janaina dos. *Ética e Paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação profissional*. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

SARTI, F. M.; BUENO, B. de O. *Saberes docentes e formação da identidade profissional de futuros professores*. In: Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 1997, São Paulo. Anais. Estudos e Documentos.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SCHEIBE, L. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. *A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil*. ANPEd, Sessão Especial, 2001 (Mimeo).

_____. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 68, n. especial, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, L.; DURLI, Zenilde. O Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*. Ano 14, n.17, p. 79-109, jul 2011. Disponível em: 20/10/2015.

SEVERINO, Antonio J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca E. S. (Org.) *et al. Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

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

SILVA, E. T. da. *Professor de 1º Grau: identidade em jogo*, Campinas, Papirus, 1995.

SILVA, Jackson R. S. da. *Homossexuais são... revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer*. 2012, 400 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

SILVA, Marco. (Org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, Vicente Eudes V. da, *Representação Social Institucionalizada da Disciplina Matemática: aluno como máquina de calcular*. Tese, 128 f. (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Centro I, 2012.

SOUSA, Sandra Zákia, OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.793-822, dez. 2010.

SOUZA, E. E. de; FONSECA, A. R., 2006. Disponível em <http://www.mg.senac.br>. Acesso em 02/04/2009.

SOUZA, Donaldo Bello; CASTRO, Dora Fonseca. Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada Brasil-Portugal: entre a exigência legal e a exequibilidade real. *Educação e Sociedade*. v. 33, n.121, p.1195-1213, dez. 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. *et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: UNESCO-IPE, 2010.

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Resolução CONSEPE n. 99/00*. Rio de Janeiro, [2000]

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Resolução CONSUN n. 110/00*. Rio de Janeiro, [2000]

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Resolução CONSEPE n. 196/04*. Rio de Janeiro, [2004]

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Resolução CONSUN n. 211/04*. Rio de Janeiro, [2004]

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Resolução CONSEPE n. 245/06*. Rio de Janeiro, [2006]

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Resolução CONSUN n. 257/06*. Rio de Janeiro, [2006]

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Resolução CONSEPE n. 389/11*. Rio de Janeiro, [2011]

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Resolução CONSUN n. 410/11*. Rio de Janeiro, [2011]

VIEIRA, J.D. A condição docente: trabalho e formação. In: SOUZA, J.V.A. (Org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZABALZA, Miguel A. *Competências docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2003.

ANEXO 1**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ****Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****Endereço:** Av. Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30**Bairro:** URCA **UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO **CEP:** 22.290-240**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO
COMPARATIVO DO PEDAGOGO A PARTIR DE SUAS ARGUMENTAÇÕES NA MODALIDADE
DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

Pesquisador Principal: Renato José de Oliveira/Edith Maria Marques Magalhães

E-mail: ppge@fe.ufrj.brrj-oliveira1958@uol.com.br/edithmagalhaes20@gmail.com

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Aproximações e Afastamentos na Formação do Pedagogo: um estudo comparativo da formação do pedagogo a partir de suas argumentações na modalidade de ensino presencial e a distância**, cujo o objetivo em nossos estudos é discutir a identidade da profissão do pedagogo, de forma avaliar a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos em sua formação, tendo como questionamento a elaboração das matrizes curriculares numa diversidade de disciplinas ou ausência de foco nas matrizes, além do que alguns alunos ingressam no curso com uma visão muito superficial da sua formação.

Ressaltamos que a sua participação é voluntária, podendo inclusive, solicitar a qualquer momento a sua exclusão da referida pesquisa tendo como garantia que os riscos serão reduzidos, por não se sentirem à vontade durante a realização dos grupos focais, sem nenhuma implicação legal ou constrangimento de qualquer natureza.

Enfatizamos que haverá doação de CDs contendo cópia da tese à biblioteca da sua instituição de ensino, de modo permitir seu acesso e dos demais participantes aos resultados da pesquisa, tendo em vista o nosso questionamento com a formação do pedagogo o que consideramos um benefício à toda comunidade acadêmica, para futuras mudanças num novo olhar na elaboração do Projeto Pedagógico de Curso e Matriz Curricular baseados nos aportes legais.

Ressaltamos ainda que as informações coletadas serão utilizadas na elaboração da tese decorrente da referida pesquisa e que a sua identidade será mantida em sigilo, conforme estabelece comitê de ética que regulamenta os procedimentos de pesquisa nas ciências sociais.

Desde já, agradecemos a sua participação, na certeza de que o objetivo proposto só será alcançado mediante a sua valiosa colaboração.

Edith Maria Marques Magalhães
Pesquisadora/Orientanda

Renato José de Oliveira
Pesquisador/Orientador

Aluno do Curso de Pedagogia
CECIERJ-Polo Nova Iguaçu
ou
Universidade Iguaçu

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Doutorado em Educação

Agradeço antecipadamente, pelo preenchimento do presente questionário, sua participação contribuirá para análise dos resultados dos meus estudos.

Conto com a sua participação!!!

I – Caracterização do Respondente

Curso Pedagogia

- 1º. Período 2º. Período 3º. Período 4º. Período
 5º. Período 6º. Período 7º. Período 8º. Período

Rede de ensino

- Pública Privada

Sexo

- Masculino Feminino

Idade

- de 18 a 20 anos de 21 a 25 anos de 26 a 30 anos de 31 a 35 anos
 de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos de 46 a 50 anos mais de 51 anos

Renda Familiar

- um salário mínimo de dois a três salários mínimos de quatro a seis salários mínimos de sete a dez salários mínimos mais de 11 salários mínimos

Escolaridade anterior

- Ensino Médio-Formação Geral
 Ensino Profissionalizante
 Ensino Profissionalizante – Curso Normal
 Ensino Superior- qual curso? _____

II – Questões Propostas

1 – Por que a escolha do Curso de Pedagogia?

- Para dar continuidade aos meus estudos do Curso Normal
 Para ter mais fácil acesso ao ensino superior
 Por ter ganho bolsa de estudo e/ou desconto
 Por opção de carreira futura
 Por ter mensalidade mais em conta

2 – Em qual a modalidade de ensino você estuda? Justifique a sua escolha.

- Presencial
 EAD

Justificativa: _____

3 – Você conhece os campos de atuação profissional do pedagogo?

Sim Não

4 – Assinale o que você considera campo profissional de atuação do pedagogo:

espaços escolares espaços não-escolares espaços escolares e não escolares

5 – Tendo como princípio as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, marque a característica que se aplica a formação do pedagogo:

Somente docência
 Área de serviço e apoio escolar
 Docência e atuação em áreas escolares
 Áreas com previsões de conhecimentos pedagógicos e docência
 Exclusivamente nas áreas com previsões de conhecimentos pedagógicos
 Docência, atuação e serviços em áreas escolares e áreas com previsões de conhecimentos pedagógicos

Justifique a sua resposta:

6 – Você tem ciência da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia?

Sim Não

Em caso afirmativo, comente se há relação entre as disciplinas responsáveis pelos fundamentos dos conteúdos a serem estudados e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

7 – Você acredita que os currículos trabalhados por seus professores contribuirão para sua formação?

Sim Não Parcialmente

Justifique a sua resposta

8 – Dentre as disciplinas ministradas pelos seus professores, quais mais contribuirão para a sua formação? E cite as que menos contribuirão?

9 – Dentre os campos de atuação do pedagogo, cite um pouco sobre o que você conhece acerca dos:

Espaços escolares

Espaços não-escolares

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Doutorado em Educação

Agradeço antecipadamente, pela participação do presente grupo focal, sua participação contribuirá para análise dos resultados dos meus estudos.

Conto com a sua participação!!!

I – Caracterização do Respondente

Curso Pedagogia

- () 1º. Período () 2º. Período () 3º. Período () 4º. Período
 () 5º. Período () 6º. Período () 7º. Período () 8º. Período

Rede de ensino

- () Pública () Privada

Sexo

- () Masculino () Feminino

Idade

- () de 18 a 20 anos () de 21 a 25 anos () de 26 a 30 anos () de 31 a 35 anos
 () de 36 a 40 anos () de 41 a 45 anos () de 46 a 50 anos () mais de 51 anos

Renda Familiar

- () um salário mínimo () de dois a três salários mínimos () de quatro a seis salários mínimos
 () de sete a dez salários mínimos () mais de 11 salários mínimos

Escolaridade anterior

- () Ensino Médio-Formação Geral
 () Ensino Profissionalizante
 () Ensino Profissionalizante – Curso Normal
 () Ensino Superior- qual curso? _____

II – Questões Propostas para o Grupo Focal

1 – Você considera a formação que recebe no curso satisfatória para o futuro desempenho profissional?

- Sim Não Em Termo

Justifique:-

2 – Você acha que o pedagogo é valorizado socialmente?

Sim Não Em Termo

Justifique:-

3 – Dê sua opinião sobre os seguintes comentários comumente expressados por profissionais de outros campos quando atuam juntamente com o pedagogo.

Comentários: “Ah! Isso é coisa de *pedagogo!*”

...mais uma reunião com as *pedagogentas* !!!

...são coisas dos *pedabobos* mesmos!!!
