

A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia

The formation of the teaching
pedagogue in the pedagogy
course

Giseli Barreto da Cruz

cruz.giseli@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Armando de Castro de Cerqueira Arosa

armandoarosa@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Submetido em junho de 2014

Resumo

O artigo discute a formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia após as Diretrizes Curriculares aprovadas em 2006. A discussão desenvolvida baseou-se nos seguintes objetivos: rever o processo de instituição e o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia; analisar a relação entre Pedagogia e Docência e o desafio de formar o professor para a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental no âmbito da formação do Pedagogo; mapear as atribuições do Pedagogo no cenário escolar de três sistemas municipais de ensino do Rio de Janeiro para fins de analisar a relação entre formação inicial e inserção profissional do pedagogo docente. Para fundamentar a argumentação, foram consideradas as ideias de alguns autores da área, em especial as de Cruz (2011), Gauthier (2006), Houssaye (2004), Roldão (2007) e Saviani (2007). A ideia força do texto reside na afirmação da formação de professores no curso de Pedagogia, sem secundarizar a Docência e sem abrir mão da Pedagogia.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares. Pedagogo Docente. Gestão Educacional.

Abstract

The article discusses the formation of the teaching pedagogue in the course of Pedagogy after the National Curriculum Guidelines approved, in 2006. The developed discussion was based on the following

objectives: to revise the process of institution and the content of the National Curriculum Guidelines of the Pedagogy course; to analyze the relation between Pedagogy and Teaching and the challenge of forming the teacher to Infant Education and the first stage of Fundamental School in the ambit of the Pedagogue's formation; to map the attributions of the Pedagogue in school scenarios of three municipal systems of teaching in Rio de Janeiro, in order to analyze the relation between initial formation and professional insertion of the teaching pedagogue. To substantiate the argumentation, were considered the ideas of some of the authors of the field, in special those of Cruz (2011), Gauthier (2006), Houssaye (2004), Roldão (2007) and Saviani (2007). The main idea of the text resides in the affirmation of teaching formation in Pedagogy courses, without turning into secondary the Teaching itself and without giving up on Pedagogy.

Keywords: Pedagogy Course. Curriculum Guideline. Teaching Pedagogue. Educational Management.

Escrever sobre o curso de Pedagogia após as Diretrizes Curriculares aprovadas em 2006 possibilitou-nos o reencontro com o processo histórico de sua elaboração, o olhar analítico sobre a configuração que o curso apresenta atualmente e a investigação sobre o cenário profissional do pedagogo. Algumas questões instigaram nossa

reflexão com vistas à análise a ser desenvolvida: tendo transcorrido oito anos (2006-2014) de instituição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil, que efeitos podem ser observados na formação do pedagogo? O desenho curricular do curso tem favorecido a formação de que tipo de profissional? Como os sistemas educacionais de ensino reagiram ou tem reagido à inserção de pedagogos formados a partir da configuração vigente do curso de Pedagogia?

Nessa direção, firmamos os seguintes objetivos para orientar a discussão proposta neste artigo: rever o processo de instituição e o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia; analisar a relação entre Pedagogia e Docência e o desafio de formar o professor para a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental no âmbito da formação do Pedagogo; mapear as atribuições do Pedagogo no cenário escolar de três sistemas municipais de ensino do Rio de Janeiro para fins de analisar a relação entre formação inicial e inserção profissional do pedagogo docente.

Seguindo essa proposta argumentativa, estruturamos o texto em três partes: a primeira voltada para o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia; a segunda focada em uma discussão conceitual sobre a Pedagogia e o papel do pedagogo, sobre o Ensino e papel do professor, e a problematização da formação do pedagogo docente no âmbito da abrangência formativa do curso; e a terceira parte apresentando o contexto de atuação do pedagogo, em especial as atribuições para ele definidas por três sistemas municipais de ensino: Belford Roxo, Duque de Caxias e Maricá, municípios do estado do Rio de Janeiro.

A formação de professores nos cursos de licenciatura tem provocado tensos e intensos debates (ANDRÉ, 2013; 2010; GATTI, 2013; 2010; LÜDKE, 2014; 2013), em face, dentre outros fatores, das configurações do trabalho docente na atualidade. O curso de Pedagogia é um curso de licenciatura, desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica. Portanto, o debate sobre a Pedagogia, o Pedagogo e o curso de Pedagogia permanece como tema de grande relevância no atual contexto educacional brasileiro.

1- As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia¹

As diretrizes curriculares vigentes para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006.

O seu processo de gestação foi bastante longo e difícil². A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, em 1996 (LDB), requereu uma série de medidas para reorganizar o novo sistema de ensino em todos os níveis. Nesse contexto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou o Edital nº. 04, de 4 de dezembro de 1997, anunciando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e

¹ Esta seção do artigo foi reescrita com base na parte 1.4 do capítulo 1 e 3.4 do capítulo 3 do livro Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com pedagogos primordiais, de nossa autoria (CRUZ, 2011)

² Ver textos de: Bissolli da Silva, 2002; Lima, 2004; Libâneo, 2005, 2006a e 2006b; Aguiar e Melo, 2005; Kuenzer e Rodrigues, 2006; Melo, 2006; Aguiar et al, 2006; Tanuri, 2006; Scheibe, 2007; Franco, Libâneo e Pimenta, 2007; Saviani, 2007; Cruz, 2009.

solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas a seu respeito. Além disso, a SESU/MEC instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino (CEE), que receberam, dentre outras, a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos que representavam, para análise e aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A CEE de Pedagogia (CEEP) foi nomeada pela Portaria SESU/MEC nº. 146 de 10 de março de 1998, sendo formada pelos professores Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP-Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da UFP; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Mileo Pavão, da PUC-PR. Posteriormente, a Comissão foi recomposta, através da Portaria SESU/MEC nº. 1.518 de 16 de junho de 2000, sendo constituída pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullok, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; e Merion Campos Bordas, da UFRGS.

Segundo Scheibe (2007), presidente da primeira Comissão, a proposta de diretrizes curriculares elaborada e encaminhada pela CEEP ao CNE, em maio de 1999, levou em conta as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e as proposições obtidas mediante um amplo processo de debate nacional envolvendo as entidades da área (ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR)³. Nesse sentido, procurou-se contemplar a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos, que indicava a

³ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Administradores Educacionais; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

docência como base de formação. Todavia, o curso proposto representou mais o acúmulo das discussões nacionais através do movimento dos educadores, que ocorria desde o início da década de 1980, do que o necessário consenso sobre o tema, além de contrariar, em alguns aspectos, a LDB vigente.

A proposta da CEEP para a formulação do documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o princípio de que o pedagogo deveria se constituir em

um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999, p.1 apud SCHEIBE, 2000, p.13).

Nesses termos, o pedagogo contaria com um campo de atuação bastante largo, podendo atuar como professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio e como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não escolares. As habilitações tradicionais, administração, orientação e supervisão escolar, apareceram como possibilidades de formação, mas estava subjacente na proposta que as instituições formadoras remeteriam estas habilitações para o nível da pós-graduação.

A LDB vigente, no seu artigo 63, ao introduzir o curso Normal Superior e, mais ainda, ao instituir um novo espaço de formação, o Instituto Superior de Educação, pôs em risco o novo modelo de curso de Pedagogia concebido pelo amplo movimento dos educadores, em

especial o desencadeado pela ANFOPE. Como pontua Scheibe:

A Lei, portanto, não extinguiu o curso de pedagogia, mas, criou-se uma situação interrogativa: como interpretar o curso de pedagogia daqui para a frente? Se este curso, predominantemente passou, nos últimos anos, a formar justamente o professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil? (SCHEIBE, 2000, p.17).

Não só o artigo 63 da atual LDB, mas, também, o artigo 64, ao definir que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional seria feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, desde que observada a base comum nacional, tornaram o trabalho da Comissão bastante complexo. Isto porque tais artigos contrariaram frontalmente a forma como o curso de Pedagogia estava sendo concebido pelas instituições de ensino superior e pelas entidades envolvidas no movimento de sua redefinição, trazendo à tona mais uma vez a recorrente questão em torno da identidade do curso. Curso de Pedagogia para quê, se os docentes serão formados nos cursos normais superiores e os demais profissionais podem ser formados no âmbito da pós-graduação?

Dada a divergência entre a posição da CEEP e a da LDB, o documento encaminhado à SESU/MEC não chegou a ser apreciado pelo CNE, mesmo diante do amplo apoio que a Comissão recebeu das entidades, expresso, inclusive, no envio de outros documentos “reafirmando o conteúdo da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas” (SCHEIBE, 2007, p.52).

A proposta da segunda Comissão, apresentada em fevereiro de 2001, constituiu o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia, contemplando objetivamente duas ênfases: uma referente à docência na Educação Infantil e Gestão Educacional e outra referente à docência no Ensino Fundamental (primeira etapa) e Gestão Educacional.

Os anos de 2001 e 2002 registram a aprovação e homologação de pareceres indicativos de resoluções que instituem as diretrizes curriculares de uma série de cursos de graduação⁴. Enquanto boa parte desses cursos via as suas diretrizes oficialmente sendo aprovadas, o curso de Pedagogia se via imerso em um contexto oficioso/silencioso de reprovação.

Em 2002 o governo federal pôs fim ao trabalho das CEEs e um ano depois o CNE designou uma Comissão Bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica) para definir as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Em 2004 essa Comissão foi recomposta e só em 17 de março de 2005 é que foi divulgada a primeira versão do projeto de Resolução para apreciação da comunidade educacional.

Essa primeira versão incorporou as perspectivas organizativas para o curso Normal Superior, limitando em vários aspectos as possibilidades formativas até então possíveis ao curso de Pedagogia. De acordo com o proposto, o curso, definido como uma licenciatura, formaria essencialmente os professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ Conferir <www.mec.gov.br/cne>.

Acompanhamos, pela internet, a lista de discussão da ANFOPE em torno da minuta de Resolução, observando a mobilização das universidades e entidades, que se posicionaram de forma contrária ao projeto de diretrizes curriculares apresentado pelo CNE. No bojo das críticas formuladas, foram recorrentes as seguintes: o projeto contrariou as aspirações históricas dos educadores; reduziu o curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para o curso Normal Superior; desconsiderou o curso de Pedagogia como o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação; e não levou em conta a proposta da CEEP.

Em 13 de dezembro de 2005, nove meses após a liberação da minuta de Resolução para apreciação, o Conselho Pleno do CNE aprovou por unanimidade o Parecer nº. 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, considerando algumas das solicitações do movimento dos educadores. Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares.

Apesar do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que fixa as diretrizes curriculares para a Pedagogia, obter aprovação unânime no Conselho Pleno do CNE, registram-se as declarações de voto de três conselheiros e em uma delas a indicação de divergência entre o artigo 14 da Resolução, que acompanha o referido Parecer, e o artigo 64 da LDB nº. 9.394/96. De acordo com o artigo 14 da Resolução, a formação dos

demais profissionais da educação seria realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados, diferentemente do que consta na LDB. Por esta razão, o Ministério de Educação, antes de homologar a Resolução, reencaminhou o processo ao CNE, solicitando o reexame da matéria, o que ensejou a elaboração do Parecer CNE/CP nº. 3/2006.

As diretrizes curriculares aprovadas para o curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores. O debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a Pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado. Entretanto, como já sinalizado, considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo livre de questionamentos⁵. Há quase 30 anos que os temas referentes à identidade da Pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado.

Tendo discorrido sobre o contexto de promulgação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, cabe-nos descrever a sua proposta em relação ao referido curso. Em que consiste o curso de Pedagogia? O curso de Pedagogia passa a ser um curso de licenciatura com foco na 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; em cursos de Educação Profissional na área de

⁵ Ver a esse respeito: Franco, Libâneo e Pimenta, 2007.

serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A formação por ele oferecida deve abranger integradamente à docência a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas, dentre os quais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação dos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, educação dos meninos e meninas de rua, educação à distância, novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação e atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares.

No cerne da formação há que se estabelecer a dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, por meio de três núcleos aglutinadores dos estudos: núcleo de estudos básicos para fundamentação teórico-prática; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos sobre as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No tocante à carga horária, as diretrizes preveem 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários,

participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado; e 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.

Quanto às habilitações, tradicionalmente reconhecidas na formação oferecida pelo curso, o documento inicialmente previu no seu artigo 10 (Parecer CNE/CP nº. 5/2005) que elas entrariam em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução, e no artigo 14 que a formação dos demais profissionais da educação, no caso pedagogos não docentes ou os especialistas, teriam a sua formação realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, aberto a todos os licenciados e não só aos egressos do curso de Pedagogia. No entanto, como já dito, tal proposição contrariou o que dispõe a LDB nº. 9.394/96, no seu artigo 64. Assim, o Parecer CNE/CP nº. 3/2006 retificou o artigo 14, que passou a assegurar a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB nº. 9.394/96, sem, no entanto, apontar, no corpo do texto de fundamentação das diretrizes, indicativos de estruturação do curso nessa direção. Em face dessa situação, fica patente nas diretrizes a ambiguidade criada: uma proposta de curso para formar essencialmente o pedagogo docente, com direito assegurado em lei de formar também o pedagogo não docente, sem que a base desta formação esteja prevista. Nesse caso, uma ambiguidade transfigurada em contradição. Sobre o

paradoxo das diretrizes, compartilhamos com a visão de Saviani (2007), quando expressa:

As novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se ditam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência... (SAVIANI, 2007, p.127)

Verifica-se, pois, que o curso ficou sobrecarregado de ênfases formativas, de um lado acentuando a fragmentação já existente e, de outro, empobrecendo as possibilidades de abordagem teórico-prática. Além disso, o complexo tema das habilitações voltou à tona. O Parecer CNE/CP nº. 3/2006 ao instituir as diretrizes curriculares destituiu as habilitações, porém de uma forma hesitante. As habilitações saem, mas a formação para o ofício por elas designado permanece, ainda que de modo atenuado. No nosso entender, o fim das habilitações representou uma possibilidade de avanço sobre e para a Pedagogia, tendo em vista a fragmentação formativa no contexto acadêmico e divisão de trabalho no contexto da escola. O problema, no nosso entender, deixou de serem as habilitações e passou a ser a base da formação. Ser professor é ser professor. Ser pedagogo é ser pedagogo. Professor ensina. Pedagogo faz pedagogia. Se o curso forma na pedagogia o professor, como ficará a formação do pedagogo?

Se o trabalho do pedagogo volta-se essencialmente para a escola como um todo, isto é, para a concepção, implementação e avaliação da prática pedagógica por ela desenvolvida, para a articulação do currículo

e sua objetivação na sala de aula e fora dela, para a formação em serviço dos seus profissionais, para as parcerias estabelecidas, enfim, para a organização e gestão articuladora da ação educativa na escola, como também em outros contextos educativos, parece que a docência representa uma condição imprescindível. Tal como definido pelo movimento dos educadores dirigido pela ANFOPE, a docência deve ser a base de formação. Contudo, ser a base significa fazer da docência o início, o meio e o fim da formação do pedagogo? Saem as habilitações responsáveis por conferir ao pedagogo credenciais para a realização desse trabalho mais abrangente e fica a docência, entendida não no sentido de desenvolvimento de aulas, mas no sentido de íntima relação com o trabalho pedagógico nas suas diferentes variações.

Segundo o que consta nos pareceres e na resolução das diretrizes curriculares, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, desenvolvido nas diversas relações próprias da Pedagogia, por meio da articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem e de socialização e construção de conhecimentos. Em suma, trata-se de uma concepção bastante larga e ampliada de docência, buscando não encerrá-la no contexto da sala de aula, mas transcendê-la para todo o contexto de onde emanam trabalhos pedagógicos. Ao conceituar a docência desta forma, o texto pode levar à compreensão que a Pedagogia ficou restrita à docência, enquanto esta se ampliou, abarcando a Pedagogia. Tal concepção gera imprecisão quanto ao objeto próprio da Pedagogia, visto que a compreensão genérica da docência permitiria assumir a Pedagogia por dentro dela e não o contrário. Na próxima seção deste

artigo cuidaremos de discutir essa aporia.

2- **Pedagogia e Docência: disputa ou parceria no curso de Pedagogia?**

Pedagogia

Partimos do princípio que discutir o propósito do curso de Pedagogia requer inicialmente descrever nossa concepção de Pedagogia. Esta condição se explica pelo fato de que o debate epistemológico sobre a Pedagogia é marcado por posições divergentes, que tanto podem reconhecê-la como ciência da Educação, ciências da Educação ou conhecimento não científico sobre a Educação (HOUSSAYE et al, 2004). Considerando o propósito deste texto, não travaremos uma discussão argumentativa a favor de uma classificação científica da Pedagogia. Interessa-nos, sim, afirmar que a Pedagogia é produtora de saber e que os saberes que constituem seu domínio são de sua exclusividade.

A pedagogia como teorização sobre a Educação e intervenção prática sobre seus processos produz conceitos, modelos, posições críticas, dentre outros, que justificam sua legitimidade como instância produtora de saberes.

Tal como já apresentamos (CRUZ, 2014; 2011; 2009), Houssaye (2004) defende que a Pedagogia representa um saber específico, que pressupõe a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa. Para esse autor, a articulação teoria-prática é de tal modo determinante e constitutiva da Pedagogia, que um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de sistemas pedagógicos,

assim como o teórico da educação também não se constitui em um pedagogo porque pensa a ação pedagógica. Na definição de Houssaye, pedagogo é um prático-teórico da ação educativa. É alguém que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato educativo, buscando formular proposições para a sua prática.

Considerar a relação teoria-prática como condição determinante da construção do saber pedagógico, reconhecendo nela uma abordagem específica, não significa desconsiderar que a prática não esteja de algum modo presente entre os teóricos, nem que o pensamento teórico não fundamente a prática. Significa, isto sim, reconhecer e defender que a prática constituindo a Pedagogia não pode ser algo meramente projetado, da mesma forma que a teoria pedagógica não pode ser apenas algo tomado de outros. Tal concepção pressupõe que a Pedagogia se constrói a partir de uma proposta prática e de uma teoria da situação educativa referida a essa prática. Há saber nessa composição. Em outras palavras, se a Pedagogia for vista como se assentando apenas no saber de outros campos, se nutrindo apenas deles, ela renuncia a si mesma, recusando sua própria natureza.

Segundo Cruz (2012), a posição de Houssaye leva-nos à de Saviani (2007), para quem a relação teoria-prática representa o “problema fundamental” da Pedagogia, do qual derivam duas grandes tendências pedagógicas, que podem ser assim sumariadas: de um lado, a prática subordinada à teoria, fazendo prevalecer as teorias do ensino (como ensinar), reconhecendo-se nessa concepção as diversas vertentes de pedagogia tradicional; de outro lado, a teoria subordinada à prática, predominando as teorias da aprendizagem (como aprender), situando-se, nessa perspectiva, as variadas experiências da pedagogia

nova.

Saviani (2007), que se dedica a pesquisar as perspectivas históricas e teóricas do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil, sinaliza, com base em Suchodolski (1978), que as concepções tradicionais, sustentadas em diferentes aportes, como os de Platão, Comênio, Kant, Fichte, Hegel, Herbart-Ziller, convergem para uma teorização sobre o ensino, assumindo a formação intelectual como o objeto central do trabalho pedagógico. As concepções renovadoras, fundamentadas em Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche, Bergson, chegando aos movimentos do escolanovismo, das pedagogias não diretivas, da pedagogia institucional e do construtivismo, em contraposição à tendência anterior, assumem a aprendizagem como o objeto principal do trabalho pedagógico e, portanto, das suas teorizações.

A partir da síntese histórica de Saviani, entendemos que as duas tendências situadas reforçam a equação teoria-prática para a Pedagogia, no sentido em que cada uma assume uma dimensão desse binômio como nuclear da sua concepção, reforçando o fosso existente entre ambas, cuja superação representa condição para afirmação da própria Pedagogia.

O trabalho pedagógico no contexto escolar e fora dele é amplamente marcado pela influência da visão tradicional e, também, pelo forte desejo de sua superação por meio da influência renovadora. Busca-se a superação da teoria pela prática, numa perspectiva de oposição. Nesses termos, teoria e prática são historicamente construídas de forma dissociada e teoricamente consideradas partes indissociáveis da Pedagogia, constituindo-se paradoxalmente no próprio

dilema pedagógico.

Para Saviani, teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro. “... a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera...” (SAVIANI, 2007, p.108). Nesse sentido, esse autor defende que a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento, sendo, portanto, opostos que se incluem.

Para superar as divergências teórico-práticas provocadas pelas duas grandes tendências pedagógicas, que trataram “teoria e prática como pólos opostos mutuamente excludentes” (SAVIANI, 2007, p.109), Saviani sugere a emergência de outra formulação, centrada na unidade compreensiva da teoria e da prática. “Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p.110). Por este caminho, a prática social se constitui no principal mote do trabalho pedagógico, do qual emergirão teórica e praticamente as questões a serem problematizadas, os instrumentos para o seu estudo e elucidação e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática.

Analisando os saberes e sentidos da pedagogia a partir do que defendem Houssaye e Saviani, é possível observar que a ideia de Pedagogia como teoria da ação educativa representa um ponto de convergência.

Nessa perspectiva, o que se espera de um curso de Pedagogia? A formação do pedagogo. Formar o pedagogo requer considerar

essencialmente a dimensão teórico-prática da Educação. Se o conhecimento da Pedagogia se estrutura em torno da prática educativa, buscando afirmar-se como teorização dessa prática, teoria e prática da Educação representam o seu eixo nuclear, a ser assumido na formação dos pedagogos.

Nesse sentido, é necessário demarcar, tal como temos feito, o que entendemos e defendemos:

[...] o saber da Pedagogia como sendo um saber composto: teoria e prática. Os saberes de base teórica são plurais, reunindo contribuições de diferentes campos conceituais. Esses saberes, quando voltados para um determinado contexto prático, cuidando de analisá-lo propositivamente, se transformam em um novo saber, não mais proveniente apenas de sua fonte de origem, mas expressão de outro saber, que é o saber pedagógico, não só de base teórica ou de base prática, mas, dialética e indissociavelmente, de base teórico-prática (CRUZ, 2009, p. 1203).

A Educação não representa um objeto de estudo exclusivo da Pedagogia. Outros campos teóricos cuidam de abordar o processo educativo a partir de suas próprias concepções teórico-metodológicas. Todavia, tal perspectiva não invalida a Pedagogia como domínio de conhecimento específico sobre a Educação, consolidando-se como um campo de estudos com identidades e problemáticas específicas. Recusar como válido o saber da Pedagogia em função da sua abrangência e do seu enraizamento com a prática é negar a própria Pedagogia.

Assim sendo, a amplitude teórica necessita de um olhar vigoroso e potente para e na formação do pedagogo. Se a Pedagogia é teoria e prática da Educação e, no tocante à teoria, ela é um campo caudatário de conhecimentos de diferentes afluentes, não se pode prescindir da

teoria no seu curso. A diversidade teórica não pode resultar em desarticulação das disciplinas e em um estudo dissociado da realidade educacional. O tratamento específico dos conhecimentos educacionais a partir da lógica de cada disciplina precisa se ligar ao estudo, à reflexão e à pesquisa sobre a Educação como prática social, propiciando aos pedagogos em formação fundamentos para teorizar sobre suas práticas e condições para submetê-las à discussão.

Docência

E a docência? Como vimos, o curso tem a responsabilidade de formar professores gestores. Se a especificidade da Pedagogia é a teoria e prática da Educação, a da formação de professores é a docência. Que saberes devem ser trabalhados e mobilizados na formação docente?

Recorremos inicialmente a Gauthier (2006) para tracejar um quadro bastante comum de compreensão acerca desse ofício. Esse autor aponta alguns equívocos que envolvem a atividade docente. Um deles seria o professor acreditar que basta saber o conteúdo próprio de sua disciplina para ensinar. Ainda que esse conhecimento seja fundamental, ele não é suficiente, visto que ensinar é uma atividade complexa.

Outro equívoco consiste em compreender a docência como um talento. Essa visão cerceia a reflexão que é inerente ao trabalho do professor, de natureza intelectual e relacional, envolvendo trabalho do homem com o homem. De acordo com Gauthier: “reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas e, por conseguinte, da

possibilidade de melhor atuar [...]” (GAUTHIER, 2006, p.21).

Atribuir a atividade do ensino ao bom senso representa outro equívoco, pois “[...] clamar pelo bom senso é simplesmente colocar em evidência, de maneira retórica, a sua própria posição e desqualificar a do outro [...]” (GAUTHIER, 2006, p.22). Nessa perspectiva, qualquer um que tenha bom senso estaria apto a ensinar, insinuando que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério.

Há também aqueles que atribuem o exercício do ensino a capacidades intuitivas. Essa ideia pode impedir o ensino de se expressar, adiando indefinidamente o estabelecimento de uma reflexão contínua sobre os saberes que lhe são necessários. Para Gauthier (2006, p.23) “é preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado”.

Creditar o saber docente predominantemente ao saber experiencial, representa outro desacerto, posto que tende a ignorar a perspectiva de conhecimento profissional próprio dos professores. E finalmente, atribuir a atividade docente ao domínio exclusivo da cultura também constitui um equívoco. O saber cultural é essencial, porém não é exclusivo.

Gauthier (2006) defende o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de situações concretas de trabalho. O reservatório de saberes inclui: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, e da ação pedagógica.

- Os saberes disciplinares correspondem aos saberes que se encontram à disposição dos professores a partir da produção de cada disciplina curricular.

- O saber curricular corresponde à forma como a escola e as demais instituições envolvidas no processo educativo selecionam e organizam os conteúdos das disciplinas. Entretanto, ao ensinar, o professor transforma, seleciona e recorta o currículo. É possível dizer que esse saber funciona como um guia e não como um saber essencial.

- O saber das ciências da educação compreendem os saberes que envolvem questões profissionais específicas, que servem de pano de fundo para o professor e membros da categoria. Por exemplo, questões relacionadas ao sistema escolar, conselho escolar, sindicato, carga horária, enfim referentes à organização escolar, próprias do trabalho de gestão educacional.

- O saber da tradição pedagógica são as noções preconcebidas que temos do que representa a escola e o ato de ensinar. Marcado pela tradição, esse saber poderá apresentar fragilidades que poderão ser validadas ou não pelo saber experiencial e da ação pedagógica.

- O saber experiencial, como o próprio nome sugere, está ligado à experiência do professor. De acordo com o autor, o professor “[...] realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (GAUTHIER, 2006, p.33).

- O saber da ação pedagógica é “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER,

2006, p.33). Gauthier defende que o saber da ação pedagógica deve ser explicitado através de pesquisas, pois são de suma importância para a profissionalização do ensino, visto que constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Ao explicitar tais saberes, o autor sinaliza duas dimensões: uma epistemológica, no que se refere à natureza desses saberes; e outra política, no que diz respeito ao êxito de um grupo social, ao delimitar um território que apresente o saber peculiar à determinada profissão.

Poderíamos recorrer a outros importantes autores que produzem sobre a base de conhecimento profissional docente (TARDIF E LESSARD, 2009; SHULMAM, 2004). Entretanto, operar com as ideias de Gauthier nos permite, além de mapear sucintamente os saberes para fins de argumentação neste texto, elencar, como fizemos, equívocos bastante comuns em relação ao ofício docente que, se não forem enfrentados, podem reverberar na própria formação inicial, no nosso caso, no curso de Pedagogia. É contra isso, uma formação aligeirada e sem investimento epistemológico e político, que buscamos contestar.

Ainda com a intenção de discutir a formação docente no âmbito do curso de Pedagogia, chamamos a atenção para a natureza do conhecimento profissional docente (ROLDÃO, 2014), que sumariamente abarca conhecimentos do conteúdo a ensinar, conhecimentos referentes ao como ensinar e conhecimento prático. Esse conjunto amalgamado de conhecimentos precisa ser considerado na formação. Logo, no curso de Pedagogia há que se trabalhar, através das disciplinas, dos estágios e práticas de ensino, das atividades complementares e dos mais variados projetos a serem criados e desenvolvidos, o conteúdo e sua formas de mediação (como ensinar).

Ainda dialogando com Roldão (2007), sustentamos que o ensino envolve uma ação deliberada de promoção intencional da aprendizagem de alguma coisa (currículo) por alguém (professor) para outro alguém (aluno). Nesse sentido, o conhecimento profissional docente, segundo relaciona Roldão (2010), envolve necessariamente:

- Saber o que ensinar: conhecimento de conteúdo que objetiva o que deverá ser apropriado pelo aprendente.

- Saber por que e para quê ensinar: conhecimento curricular, enquadrador dos conteúdos na sua razão de ser e finalidade num dado currículo.

- Saber como ensinar: conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino passíveis de ser mobilizadas.

- Saber a quem se ensina: conhecimento do sujeito, seu percurso e seu contexto, em termos de clarificar os seus modos e processos de aceder ao que é ensinado.

- Saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação: conhecimento estratégico que articula os conteúdos, os sujeitos e as estratégias e técnicas disponíveis em termos de adoção de uma linha estratégica diferenciada para cada situação singular.

- Saber analisar e avaliar como se ensinou: conhecimento reflexivo que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua ação, retroagir ou reorientar em função da análise feita.

- Saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita: conhecimento regulador.

Tendo dito isto, como fica a formação docente no curso de Pedagogia? O curso de Pedagogia, reorganizado a partir das atuais

Diretrizes Curriculares, possui o enorme desafio de formar o pedagogo e o docente, incluindo a prática de gestão educacional. Formar o pedagogo na perspectiva já discutida, que envolve a compreensão da realidade educacional referenciada pelos domínios de conhecimento constitutivos da área (Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, entre outros), a projeção de ações para intervir na realidade educacional, sua implementação, avaliação e redimensionamento, o que fará emergir outro saber, nem só teórico, nem só prático, mas, essencialmente, teórico-prático. Formar o docente para atuar na Educação Infantil, compreendendo a creche e a pré-escola, a primeira etapa do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano de escolaridade, envolvendo as bases de produção da alfabetização e letramento do sujeito, podendo incluir a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, assim como outras que o Projeto Pedagógico do curso eleger como ênfase. Ora, diante de tamanha abrangência, o risco de uma formação deficiente tanto do pedagogo quanto do docente é grande. Mais ainda quando se acrescentam a esses aspectos aqueles que dizem respeito ao posicionamento ético-político diante das políticas públicas educacionais em andamento, com as contradições que as caracterizam; sem deixar de se aperceber das condições gerais e específicas de trabalho em que estão inscritos os professores e pedagogos.

Temos acompanhado as discussões encaminhadas por Fóruns da área, assim como no contexto do próprio curso onde atuamos como formadores, e percebemos que a diversificação tende a produzir dispersão com perda de foco. É bastante recorrente a escuta de pronunciamentos de estudantes do curso, questionando a ênfase mais teórica do que prática - no nosso entendimento, mais retórica do que

teórica - dificultando a elaboração de conhecimentos próprios da docência e da gestão educacional. É possível afirmar que o curso de Pedagogia favorece um amplo, mas não suficiente, e nem sempre aprofundado, conhecimento sobre educação, porém parece não favorecer aspectos mais específicos sobre a docência e sobre a gestão. Se a docência alcançou o status de base da formação do pedagogo, de acordo com as Diretrizes Curriculares, ela não pode ser secundarizada no curso. Mas, se o curso é de Pedagogia, o domínio de conhecimento teórico e prático sobre a educação, próprio do saber pedagógico, que inclui a docência, mas não se encerra nela, também não pode ser negligenciado.

Ora, a docência é uma prática genuinamente pedagógica. Os saberes mobilizados pelo professor durante o ato de ensinar envolvem saberes pedagógicos (GAUTHIER, 2006). Nessa perspectiva, se há disputa entre Pedagogia e Docência no que se refere à ênfase do curso, que ela dê lugar à formação do pedagogo docente. Esta é nossa defesa: a afirmação da formação de professores no curso de Pedagogia, sem secundarizar a Docência e sem abrir mão da Pedagogia. A formação para a gestão escolar e de sistemas educacionais pode e precisa acontecer articuladamente à formação para a docência.

Nesse sentido, o que ocorre no campo de atuação profissional do pedagogo? O que dele se espera? Que tipo de formação lhe é requerida? Que concepção de pedagogo prevalece no contexto de sua atuação profissional?

3- O cenário profissional do Pedagogo

O cenário profissional do pedagogo no Brasil não é diferente, em seus aspectos gerais, daquele em que se inscrevem os demais profissionais da educação. O acesso à formação inicial e continuada, as formas de organização de seu trabalho, a intensificação de suas tarefas cotidianas e os salários aquém do que seria um patamar compatível com sua habilitação conformam as condições em que esses profissionais atuam e refletem o quadro mais amplo de conflitos que permeiam a Educação Brasileira.

Nesse contexto, é possível identificar diversas frentes de atuação do pedagogo. A atuação desse profissional ocorre tanto no sistema público, quanto na rede privada de ensino, exercendo funções de docência e de gestão. Embora não exclusivamente, o acesso ao sistema público ocorre por meio de concurso público, que nos últimos anos têm sido realizados principalmente por sistemas municipais de ensino, que igualmente se utilizam da contratação temporária para suprir suas necessidades.

Esses sistemas recrutam e selecionam pedagogos para atuarem nas funções de Orientadores Educacionais, Orientadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais, Inspectores de Ensino. É igualmente significativa a atuação desses profissionais como professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora nem sempre com a exigência de formação em Pedagogia, conforme prevê a legislação.

Tanto como gestores, quanto como docentes no sistema público, esses profissionais podem atuar em escolas, hospitais (em Classes

Hospitales), em estabelecimentos prisionais, escolas em assentamentos rurais, escolas indígenas, escolas especiais, em comunidades quilombolas, tanto em turmas regulares, quanto em projetos educativos desenvolvidos pelo poder público; ou ainda em escolas de formação de professores, na modalidade Normal, ainda em funcionamento no estado do Rio de Janeiro.

Para fins do que se pretende neste trabalho, abordaremos elementos afeitos ao que os Sistemas Municipais de Ensino consideram serem as principais atribuições desse profissional no âmbito escolar, locus principal do exercício laboral desse profissional.

Nesse caso, tomamos como campo de análise os municípios de Maricá, Duque de Caxias e Belford Roxo, no estado do Rio de Janeiro, buscando compreender as principais incumbências atribuídas a esses profissionais. Para a realização dessas reflexões, foram tomados como fontes os documentos que registram tais incumbências, cujas orientações foram cotejadas com relatos de profissionais que atuam nessas redes de ensino tomadas de modo complementar às observações realizadas, em momentos distintos, em cada um desses municípios.

A atuação do pedagogo se concentra principalmente nas funções de Orientador Pedagógico e Orientador Educacional, havendo uma diferenciação quanto ao seu principal campo de ação. O ingresso nas redes para essas funções ocorre por meio de concurso público e mediante habilitação comprovada. Todavia, há uma peculiaridade com relação à efetivação do Orientador Educacional, no município de Duque de Caxias. No documento que trata do tema, percebe-se uma divergência tanto na concepção que orienta a atuação do profissional

pedagogo, quanto da legislação que regula o tema. Diz o documento (DUQUE DECAXIAS, 2005):

Art. 17 - A função do Orientador Pedagógico será exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia, concursado para este fim.

Art. 19 - A função do Orientador Educacional será exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e concursado para este fim.

O Orientador Pedagógico, nos municípios aqui abordados, tem como função colaborar diretamente com a direção da escola, com vistas a promover a integração e a articulação das ações pedagógicas e didáticas, de acordo com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação. Essa função se desdobra em várias ações que se concentram, principalmente, na relação com a equipe docente e com a comunidade, mas evidenciando-se a aproximação maior a ser realizada com o grupo de professores. Embora seja possível identificar certo grau de complementaridade entre as funções do Orientador Pedagógico e a do Orientador Educacional, há uma evidente polarização entre essas funções, com uma tendência à subordinação, ainda que não afirmada categoricamente, dos aspectos pedagógicos *stricto sensu* aos aspectos político-administrativos.

Esse traço se manifesta nos municípios aqui apresentados. Em Maricá, temos que:

Art. 18 Cabe ao Orientador Pedagógico:

I- Colaborar com a direção promovendo o processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na Unidade Escolar, de acordo com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitada a legislação em vigor;

- II- Dinamizar o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Ensino junto à comunidade escolar;
- III- Assessorar o Diretor em todas as ações pedagógicas.

Em Duque de Caxias:

Art. 18 - São atribuições do Orientador Pedagógico:

- I- Promover a articulação teoria e prática, sob a perspectiva de *Processo*, em parceria com toda comunidade de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
- II- Promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
- III- Encaminhar à Secretaria de Educação os documentos solicitados;
- IV- Orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, os diários de classe e documentos afins;
- V- Desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento;
- VI- Cumprir as atribuições da Equipe Diretiva.

No município de Belford Roxo, encontramos o seguinte:

Compete ao Orientador Pedagógico:

- a) Assistir os Diretores das Unidades Escolares em assuntos de ordem pedagógica;
- b) Coordenar o processo de discussão do Projeto Pedagógico das Unidades Escolares, bem como do planejamento global e das atividades curriculares;
- c) Construir o seu planejamento de forma participativa, em consonância com o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar;
- d) Registrar sistematicamente a sua práxis, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido, incentivando o Professor também a fazê-lo, utilizando os diferentes registros como instrumentos de reflexão, análise e construção do fazer pedagógico.

As ações a serem empreendidas pelo Orientador Educacional estão assim dimensionadas: Em Maricá:

Art. 19 - Cabe ao Orientador Educacional:

- I- Subsidiar a equipe escolar com informações relativas às características da comunidade em que a escola está inserida, colaborando para a organização e adequação do currículo;
- II- Participar do planejamento e da execução do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
- II- Participar dos projetos propostos pela Secretaria Municipal de Educação e da Unidade Escolar.

No município de Duque de Caxias:

Art. 20 - São atribuições do Orientador Educacional:

- I- Promover, com participação ativa dos demais profissionais da Unidade Escolar, o processo de integração escola-comunidade, criando um espaço educativo comum, de troca e crescimento recíproco, visando à melhoria da qualidade do ensino;
- II- Promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
- III- acompanhar o processo de frequência escolar, orientando o corpo docente, discente e responsáveis, encaminhando, junto com a direção, aos órgãos competentes os casos de omissão e negligência, conforme o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em Belford Roxo:

Art. 46 - Compete ao Orientador Educacional:

- a) Participar da construção e (re)avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar;
- b) Construir o seu planejamento de forma participativa, a partir do planejamento da Unidade Escolar, definido no Projeto Pedagógico;
- c) Participar da definição de estratégias que visem à efetiva melhoria do desempenho dos alunos e dos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, investigando e analisando os possíveis fatores causadores de dificuldade de aprendizagem.

É possível notar, quando se comparam as ações desses profissionais, tanto a partir dos documentos, quanto a partir das observações, o papel coadjuvante das ações a serem desenvolvidas pelo Orientador Educacional. Enquanto ao Orientador Pedagógico cabe assumir a liderança na construção do projeto pedagógico da escola, o Orientador Educacional participa dessa construção.

É certo que não basta apenas considerar o que declaram os documentos, mas o cotidiano das escolas tem revelado uma dicotomia clara que se pode perceber em vários momentos, não apenas no que aqui, de modo sumário, foi trazido. Outros elementos convergem na configuração desse cenário profissional.

É possível identificar a dispersão do trabalho, a sobreposição e ao mesmo tempo a fragmentação e a divisão do trabalho do pedagogo, que colidem e conformam um projeto educacional reflexo desse momento de indefinição acerca de qual será o modelo buscado, apontando para uma configuração que ainda guarda muitos traços de uma Educação tradicional de base funcionalista e ancorada na racionalidade técnica.

Como se pode depreender, ainda prevalece no campo de atuação profissional do pedagogo, no âmbito dos sistemas municipais de ensino analisados, demandas de trabalho compatíveis com a formação oferecida pelo curso de Pedagogia antes das Diretrizes Curriculares vigentes.

É evidente ainda um distanciamento entre os objetivos de formação anunciados pelas Diretrizes e a realidade laboral e educacional de pedagogos e professores. Alguns daqueles equívocos mencionados acima, com base na reflexão realizada a partir de Gauthier

(2006), persistem na prática profissional cotidiana, configurando igualmente esse distanciamento. Todavia, não se pode requerer aos cursos de Pedagogia nenhum tipo de alinhamento a essa realidade. Ao contrário, as disputas em torno desses equívocos devem ser requalificadas.

Concluindo

Se há ainda uma dicotomia entre a docência e a gestão, se há uma supremacia, manifestada por meio de uma hierarquização do trabalho do pedagogo, da gestão sobre a docência, é preciso aprofundar o conhecimento sobre os fundamentos que orientam a Pedagogia e suas ações docente e gestora, é preciso consolidar o enfrentamento aos mitos que se constroem socialmente acerca da profissão docente, é necessário que se mantenha cada vez mais estreita a relação da universidade com as redes públicas de ensino, no sentido de se redirecionar em diálogo permanente com as comunidades escolares, o trabalho desses profissionais. É, pois, um movimento que significa necessariamente reorientar o sentido da relação entre teoria e prática. Significa não uma adesão ou submissão ao que a realidade impõe, mas um aprofundamento crítico sobre os conhecimentos necessários à formação desses profissionais e à transformação da realidade educacional brasileira.

Referências

- AGUIAR, M. A. da S. *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, Especial – out. 2006.
- AGUIAR, M. A. da S.; MELO, M. M. de O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 959-982, Especial – out. 2005.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set./dez. 2010.
- _____. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR. Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.
- BISSOLLI DA SILVA, C. S. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. (p. 75-93).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2006. Diretrizes curriculares da pedagogia. *Diário Oficial da União*, n. 92, seção 1, p.11-12, 166 de maio de 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 3/2006*. Diretrizes curriculares da pedagogia. Brasília, 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 5/2005*. Diretrizes curriculares da pedagogia. Brasília, 2005.

_____. Lei nº. 9.394/1996. Diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, nº. 1.248, p.27.833-27.841, 23 dez.1996.

CRUZ, G. B. da; LÜDKE, M. La pédagogie em question. Penser l'Éducation: philosophie de l'Éducation et Histoire des idées pédagogiques. n.34, p.9-28, 2014.

CRUZ, G. B. da. Teoria e prática no curso de Pedagogia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, 149-164, jan/mar, 2012.

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

_____. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educ Soc. Campinas*, v. 30, n. 109, p. 1187-1208, set./dez., 2009.

FRANCO, M. A. S.; 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. 2007.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. UFPR.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAUTHIER, C. (Org.). *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. (p. 9-45).

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. M. *et al* (Org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. (p. 185-212).

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, A. M. M. *et al* (Org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006a. (p. 213-241).

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843-876, Especial – out. 2006b.

_____. Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia. *Presença Pedagógica*, v. 11, n. 65, p. 52-63, set. 2005.

LIMA, E. F. de. O curso de pedagogia: situação atual e perspectivas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em Educação Especial*, v. 1. São Carlos, SP: EFUSCar, 2004. (p. 233-239).

_____. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004b. (p. 15-34).

LÜDKE, M. O papel da pesquisa na formação de professores. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Portugal: Porto, 2014. (p. 49-65).

_____. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

MELO, M. M. de O. Pedagogia e curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas diretrizes curriculares nacionais sobre esse curso. In: SILVA, A. M. M. *et al* (Org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. (p. 243-276).

ROLDÃO, M. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Portugal: Porto, 2014. (p. 93-104).

_____. ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, N. 34, 2007. [94-181]

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº.130, p. 99-134, jan. 2007.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n.130, p. 43-62, jan. 2007.

_____. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, V. M. *et al* (orgs.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (p. 9-22).

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TANURI, L. M. As diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (p.73-81).

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987) In: SHULMAN, L. (Org). *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.