

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRESSA GOTIERRA

**CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA EM CURSOS DE
PEDAGOGIA: ANÁLISE DE PROJETOS
PEDAGÓGICOS**

CAMPINAS

2017

ANDRESSA GOTIERRA

CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA EM CURSOS DE
PEDAGOGIA: ANÁLISE DE PROJETOS
PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel Mendonça.

PUC-CAMPINAS

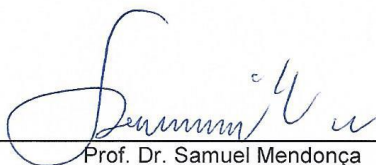
2017

ANDRESSA GOTIERRA

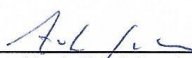
CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE
DE PROJETOS PEDAGÓGICOS

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 17 de fevereiro de 2017.



Prof. Dr. Samuel Mendonça
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino
(PUC-CAMPINAS)



Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco
(UPF)

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370
G684c

Gotierra, Andressa.

Concepções de filosofia em cursos de pedagogia: análise de projetos pedagógicos / Andressa Gotierra. - Campinas: PUC-Campinas, 2017. 126p.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação - Filosofia. 3. Universidades e faculdades. 5. Professores - Formação. 6. Educação - Estudo e ensino. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed. CDD – t370

Dedico este trabalho à Mãezinha do céu, pelas graças derramadas e pela condução na minha formação. De modo muito especial, à minha querida mãe Madalena, pelo incentivo, pelo exemplo de mulher e por acreditar que eu seria capaz.

RESUMO

GOTIERRA, Andressa. Concepções de Filosofia em cursos de Pedagogia: análise de Projetos Pedagógicos. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

A pesquisa investigou concepções de Filosofia em cursos de Pedagogia no Brasil, a partir de Projetos Políticos Pedagógicos de quinze universidades brasileiras, três de cada região do país, uma particular, uma federal e uma estadual. A seleção dos cursos considerou aqueles que obtiveram maior nota no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), durante os anos de 2005, 2008 e 2011. De forma tácita, considerou-se relevante e rigorosa a avaliação do Enade, por isto, supôs-se a qualidade implícita dos referidos cursos. Se a Filosofia é importante e a legislação educacional fundamenta esta asserção, desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 ou as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/CP, de número 1 e 2, de julho de 2015, respectivamente, o problema da pesquisa consistiu na pergunta: que concepções de Filosofia os cursos de Pedagogia das universidades brasileiras assumem como base de seus Projetos Pedagógicos de Curso? O objetivo da pesquisa consistiu no exame dos Projetos das quinze instituições selecionadas, no sentido de esclarecer as concepções filosóficas explícitas ou tácitas presentes neles. Para isso, houve busca documental nos portais das universidades e procedeu-se à análise das propostas pedagógicas. O material selecionado foi lido e categorizado nos seguintes termos: (i) Filosofia e formação crítica; (ii) Formação dialética do professor; (iii) Filosofia e formação para a autonomia. As categorias foram construídas à luz de clássicos do pensamento pedagógico, Marx e Dewey, bases epistemológicas comuns aos cursos estudados. Os resultados apontaram que os cursos assumem concepções críticas filosóficas em suas matrizes curriculares, no sentido de consolidar uma formação para a transformação social. A presença da Filosofia nos cursos não se reduz à dimensão legal, mas, configura uma concepção de formação que aponta para o perfil do estudante que deseja construir-se, isto é, um professor rigoroso em sua formação, que tenha capacidade de compreender as forças dialéticas da formação docente e das políticas educacionais. Do ponto de vista da estrutura curricular dos cursos, todos contemplam a Filosofia como disciplina, seja a geral ou a Filosofia da Educação. Os conteúdos dos planos curriculares apresentaram clássicos do pensamento filosófico, mas, muitos comentadores. Portanto, pode-se depreender das análises documentais que, sobretudo, as disciplinas relacionadas à filosofia, na tentativa de apresentar diferentes perspectivas filosóficas usaram fundamentações teóricas por meio de manuais didáticos, tornando superficiais as perspectivas que objetivaram apresentar. Além desses manuais, foi percebida também a presença de autores que defendem a perspectiva histórico crítica como sustentação dos cursos, embora os projetos apontassem para perspectiva plural de formação. Evidenciou-se, portanto, que as concepções filosóficas oriundas da perspectiva histórico crítica têm muita influência sobre os cursos de Pedagogia analisados, entretanto, a necessidade em rever os Projetos Pedagógicos se faz necessária, pois na medida que objetivam uma formação crítica e consciente é necessário antes que se proporcione conhecimentos teóricos outros que possibilitem ao professor autonomia na tomada de decisão sobre sua própria prática.

Palavras-chave: Pedagogia; Filosofia; concepções filosóficas.

ABSTRACT

GOTIERRA, Andressa. Conceptions of Philosophy in courses of Pedagogy: analysis of Pedagogical Projects. 2017. 126f. Dissertation (Master in Education). Postgraduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2017.

The research investigated conceptions of Philosophy in courses of Pedagogy in Brazil, from Political Pedagogical Projects of fifteen Brazilian universities, three from each region of the country, one private, one federal and one state. The selection of the courses considered those who obtained the highest mark in the National Student Performance Examination (Enade), during the years of 2005, 2008 and 2011. Tacitly, the evaluation of Enade was considered relevant and rigorous. The implicit quality of those courses. If the Philosophy is important and the educational legislation bases this assertion, from the Law of Directives and Bases nº 9394/96 or the Resolutions of the National Council of Education / CP, of number 1 and 2, of July of 2015, respectively, the problem Of the research consisted of the question: what conceptions of Philosophy of the courses of Pedagogy of the Brazilian universities attributes as the basis of their Pedagogical Projects of Course? The objective of the research consisted in examining the Projects of the fifteen selected institutions, in order to clarify the explicit or implicit philosophical conceptions present in them. For this, there was a documentary search in the portals of the universities and the pedagogical proposals were analyzed. The selected material was read and categorized in the following terms: (i) Philosophy and critical formation; (li) Teacher dialectic formation; (lii) Philosophy and training for autonomy. The categories were constructed in the light of classics of pedagogical thought, Marx and Dewey, epistemological bases common to the courses studied. The results pointed out that the courses assume critical philosophical conceptions in their curricular matrices, in the sense of consolidating a formation for the social transformation. The presence of Philosophy in the courses is not limited to the legal dimension, but, it configures a conception of formation that points to the profile of the student who wishes to construct himself, that is, a rigorous teacher in his formation, who has the capacity to understand the forces Of teacher education and educational policies. From the point of view of the curricular structure of the courses, all contemplate Philosophy as a discipline, be it the general or the Philosophy of Education. The contents of curricula presented classic philosophical thought, but many commentators. Therefore, it can be deduced from the documentary analyzes that, above all, the disciplines related to philosophy, in the attempt to present different philosophical perspectives, used theoretical foundations through didactic manuals, making superficial the perspectives that they intended to present. In addition to these manuals, it was also noticed the presence of authors who defend the critical historical perspective as support of the courses, although the projects pointed to a plural perspective of formation. Therefore, it was evident that the philosophical conceptions originating from the critical historical perspective have a great influence on the pedagogical courses analyzed, however, the need to review the Pedagogical Projects is necessary, since to the extent that they aim at a critical and conscious formation it is necessary Before other theoretical knowledge is provided that allow the teacher autonomy in making decisions about his or her own practice.

Keywords: Pedagogy; Philosophy; philosophical conceptions.

LISTA DE SIGLAS

ALFA - Faculdades Alves Faria

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ESFA - Escola Superior São Francisco de Assis

FACI - Faculdade Ideal

FAMETTIG - Faculdades Integradas Olga Mettig

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PPC - Projeto Político Pedagógico de Curso

PPC - Projetos Pedagógicos de curso

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEPA - Universidade Estadual do Pará

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES.....	20
Gráfico 2. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES conforme descritores.....	20
Gráfico 3. Trabalhos selecionados para leitura do Portal de Periódicos da CAPES conforme descritores.....	21

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Principais referências nas disciplinas de Filosofia.....	65
Tabela 2. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia primeira em todas as universidades.....	74
Tabela 3. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia segunda em todas as universidades.....	76
Tabela 4. Referências dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES com o descritor de busca “Cursos de Pedagogia”.....	21
Quadro 2. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES com o descritor de busca “Pedagogia e Conhecimento Filosófico”.....	24
Quadro 3. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES com o descritor de busca “Pedagogia e Fundamentos da Educação”.....	24
Quadro 4. Avaliação das melhores universidades classificadas pelo Enade (2005, 2008 e 2011).....	59
Quadro 5. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia I nas universidades federais.....	71
Quadro 6. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia I nas universidades estaduais.....	72
Quadro 7. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia I nas universidades particulares.....	73
Quadro 8. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia II nas universidades federais.....	75
Quadro 9. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia II nas universidades estaduais.....	76
Quadro 10. Carga horária e habilitação docente dos cursos de Pedagogia das universidades federais.....	79
Quadro 11. Carga horária e habilitação docente dos cursos de Pedagogia das universidades particulares.....	81
Quadro 12. Carga horária e habilitação docente dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais.....	83
Quadro 13. Objetivo geral dos cursos de Pedagogia das universidades federais.....	84
Quadro 14. Objetivo geral dos cursos de Pedagogia das universidades particulares.....	87
Quadro 15. Objetivo geral dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais.....	88
Quadro 16. Perfil do egresso nos PPC das universidades federais.....	91
Quadro 17. Perfil do egresso nos PPC das universidades particulares.....	93
Quadro 18. Perfil do egresso nos PPC das universidades estaduais.....	94

SUMÁRIO

Lista de Siglas.....	6
Lista de Gráficos.....	7
Lista de Tabelas.....	8
Lista de Quadros.....	9
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
REVISÃO DE LITERATURA SOBRE CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA.....	18
1.1. - O Portal de Periódicos da Capes e os conhecimentos filosóficos na Pedagogia.....	19
1.1.1. – Descritor: Cursos de Pedagogia.....	26
1.1.1.2. - Região Centro-Oeste e os cursos de Pedagogia	36
1.1.1.3. - Região Sudeste e os cursos de Pedagogia	38
1.1.1.4. - Região Sul e os cursos de Pedagogia	41
1.1.1.5. - Região Norte e Nordeste e os cursos de Pedagogia	43
1.1.2. – Descritor: Pedagogia e Conhecimento Filosófico	46
1.1.3 – Descritor: Pedagogia e Fundamentos da educação	52
1.2. - Foco das pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES	54
CAPÍTULO II	
ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	57
2.1. - Seleção dos cursos: critérios	58
2.2. - Categorização dos dados	60
2.2.1. - Categoria (i) -: das disciplinas de Filosofia.....	62
2.2.1.1. - Subcategoria (a) - das referências básicas.....	64
2.2.1.2. - Subcategoria (b) -da análise das ementas das universidades.....	71
2.2.2. - Categoria (ii) -: dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia.....	77
2.2.2.1. - Subcategoria (a) - das referências.....	78
2.2.2.2. - Subcategoria (b) - da carga horária e habilitação docente.....	78
2.2.2.3. - Subcategoria (c) - do objetivo geral.....	84
2.2.2.4. - Subcategoria (d) - do perfil do egresso.....	90
CAPÍTULO III	
CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA.....	96
3.1. – Perspectiva marxista.....	97
3.2. – Perspectiva pragmatista.....	108
Considerações Finais	116
Referências	119

Introdução

Esta dissertação discute os fundamentos da educação presentes em cursos brasileiros de Pedagogia e, de forma particular, as concepções de filosofia no campo educacional no contexto da formação de professores. Por conhecimento filosófico no campo educacional deve-se entender aquele que tem seu nascedouro nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na Resolução de número 1 e 2, de julho de 2015, que destacam a importância da filosofia na formação dos cidadãos. E é nesse sentido que este trabalho se insere na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação. Devido a sua presença nas Diretrizes educacionais, concebe-se, *a priori*, a filosofia como campo significativo para compreender o sentido educacional na contemporaneidade, dado que a percepção sobre o desenvolvimento e finalidade da formação humana, pelo menos até o atual momento, estabelece-se na filosofia da educação. Uma vez que Severino (2006), ao afirmar isso, pensa a filosofia da educação na perspectiva de múltiplas realidades já passadas e em processo de constantes transformações, o autor usa dos questionamentos das tradições filosóficas para refletir o sentido da filosofia da educação na atualidade, qual seja, implicar esforços para descobrir como a prática educacional precisa ser efetivada em meio a essas transformações histórico-culturais da atualidade.

A pesquisa resultou da seguinte interrogação¹: que concepções de Filosofia os cursos de Pedagogia das universidades brasileiras assumem como base de seus Projetos Pedagógicos de Curso? O objetivo geral da pesquisa foi compreender essas concepções e, para isso, selecionaram-se 15 universidades para a análise de seus Projetos Pedagógicos. Com a escolha das universidades buscou-se realizar um mapeamento dos cursos do país e por isso foram selecionados cursos das cinco regiões brasileiras, tanto de universidades estaduais, federais, como particulares, uma de cada região, a fim de abranger a formação pedagógica em suas diferentes realidades sociais. A seleção dessas

¹ “‘Ter um problema’ visa solução, a antecipação de uma resposta e considera o conhecimento obtido a partir da noção de verdade como adequação e correspondência, tendo como base a tradição positivista. ‘Ter uma interrogação’, por sua vez, se relaciona a se colocar em um estado de dúvida crucial para o pensar filosófico e caminhar em direção da verdade como evidência e manifestação” (Franco; Szymanski, 2011, *grifos das autoras*).

instituições foi realizada com base nas que obtiveram maior nota no conceito do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) durante os anos de 2005, 2008 e 2011², pensando, portanto, na qualidade da educação superior em Pedagogia para a análise posterior.

Com o propósito de demonstrar a filosofia nos cursos de Pedagogia na atualidade, os objetivos específicos constituíram-se, respectivamente, em empreender revisão de literatura sobre a temática, a fim de identificar as concepções das pesquisas acadêmicas que tratam sobre esses cursos, utilizando-se dos seguintes descritores: (i) cursos de Pedagogia, (ii) Pedagogia e conhecimento filosófico, (iii) Pedagogia e fundamentos da educação; e identificar as concepções de filosofia e suas relações com os cursos de Pedagogia nas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2015a). Para isso, analisaram-se os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições selecionadas como procedimento documental e, a partir das concepções de filosofia presentes, realizou-se uma reflexão que pudesse discutir o(s) sentido(s) dos conteúdos filosóficos nos cursos de Pedagogia, com o propósito de oferecer resposta ao problema da dissertação.

A filosofia constitui-se de potencial para lidar com as reflexões sobre a formação pedagógica em uma perspectiva crítica e transformadora. Nesse sentido, como será observado no segundo capítulo desta pesquisa, a perspectiva teórica que ancora a investigação é, justamente, a concepção materialista histórica (Marx, 2016a). Além dessa teoria, a pedagogia pragmatista de Dewey (1976) também foi destacada por meio da revisão de literatura e considerada suficientemente influenciadora na dimensão legal e na construção dos cursos de Pedagogia. Logo, essas bases teóricas foram constatadas como preponderantes nos Projetos Pedagógicos analisados e na revisão de literatura, sendo necessárias para a compreensão das concepções filosóficas que fundamentam o curso de Pedagogia.

Acerca do exposto é possível, de início, perceber a importância desse campo de conhecimento. Igualmente, é fundamental que os cursos de graduação tenham, além da exposição formal da filosofia em seus currículos, a valorização

² Estes anos foram selecionados porque se referem à primeira e à última aplicação do Enade nos cursos de Pedagogia de que se tinha resultado até o momento em que a pesquisa foi iniciada, no ano de 2015. O período entre uma e outra avaliação é de um triênio, conforme o portal do Inep (Brasil, 2015).

para além da construção de conceitos, para que, por meio de sua instrumentalização, o professor tenha condições de possibilitar olhares múltiplos a partir da própria relação professor-aluno.

A discussão acerca dos conhecimentos filosóficos em cursos de Pedagogia se justifica pelo fato de o CNE, em 2015, ter destacado a importância da filosofia na constituição da formação inicial docente. Entretanto, a instituição legal da filosofia como meio para propiciar a reflexão educacional não garante a concretização efetiva da atividade filosófica na prática dos cursos. Diante dessa compreensão, faz-se ressalva para a fragilidade teórica com a qual têm sido tratadas as áreas de fundamentos da educação, sobretudo a filosofia (Moreira, 2009).

Apesar de reconhecida a relevância da filosofia na constituição da formação de professores, evidencia-se um contraponto, pois, na medida em que necessita de um fundamento para mostrar a identidade do curso, ela caminha de forma fragmentada e oscilante³, o que pode ser identificado por meio dos reflexos atuais da educação e da sociedade que está sendo construída. A noção de fragilidade educacional pode ser identificada na pesquisa de alguns autores da revisão bibliográfica; entre eles, destaca-se Moreira (2009):

A hipótese que havíamos levantado nos parece ter sido confirmada em parte, tendo em vista que alunas e professoras concordam que as DCN ampliaram a formação do pedagogo, mas também percebem uma pulverização de muitos conhecimentos de maneira superficial e aligeirada, o que prejudica uma formação sólida (Moreira, 2009, p. 148).

O resultado da pesquisa e a crítica da autora evidenciam a fragilidade na formação docente, que perpetua o aligeiramento e a superficialidade na formação, pressupondo que a ampliação de muitos conhecimentos na grade curricular dos cursos de Pedagogia implica a negação de uma formação sólida, pois um período de quatro anos não é capaz de habilitar suficientemente o pedagogo para exercer suas atividades. A Pedagogia necessita, portanto, consolidar bases teóricas que

³ Orlandi trata em seus escritos “Falares de malquerença” a respeito da oscilação para evidenciar o problema dos cursos de Pedagogia. Não somente a respeito da Filosofia, Orlandi argumenta também contra todas as disciplinas que se constituem como base do curso: a Psicologia, a Sociologia, a Política, a História, entre outras. Na medida em que critica a oscilação teórica em diversos campos para fundamentar a Pedagogia, revela, conseqüentemente, a ausência de identidade do curso por meio dela. Nesta pesquisa, tomou-se o termo “oscilação” do autor para justificar um dos problemas da formação de professores.

deem suporte para a reflexão da formação de acordo com a realidade em que esses cursos estão inseridos.

A dificuldade diante do contexto social e político brasileiro da educação tem reduzido essa habilitação em fundamentação teórica e o campo não tem conseguido se solidificar:

As mudanças no campo da Pedagogia, atribuindo ao curso a formação dos especialistas, tornando-o, portanto, um curso profissionalizante, ocasionaram uma fragmentação ainda maior na formação do educador. A predominância das habilitações que visavam à formação dos especialistas para a escola de 1º e 2º graus, em detrimento de outras habilitações e da formação do professor para o trabalho docente nas séries iniciais e no 2º Grau - Magistério, acompanhava o objetivo de introduzir, também na escola, as diferentes funções pedagógicas (Oliveira, 2005, p. 80).

As constantes mudanças do campo pedagógico e a falta de rigor com a identidade do curso acarretam problemas educacionais. Apesar de a oscilação ocorrer também em outras áreas do saber, isso não significa que a filosofia seja o recurso de solução da educação, até mesmo porque ela não tem um único método⁴, mas tem sido considerada aqui como meio importante para auxiliar na compreensão do sistema educacional. Essa fragilidade teórica em cursos de formação inicial de professores também tem sido problematizada por Dalbosco (2014). E, antes dele, Orlandi (1983) e Azanha (2011) já demonstraram os problemas da pesquisa educacional em diferentes perspectivas, discorrendo a respeito da superficialidade, tanto teórica como prática, das disciplinas dos cursos de Pedagogia. Orlandi (1983) apresenta que a área educacional tem se ancorado em outras para tentar suprir a falta de rigor científico, já que não encontra a necessária fundamentação na própria educação. Pode-se dizer que esta área, considerada incipiente do ponto de vista teórico, acompanhando a ideia de Azanha (2011), necessita de desenvolvimento e rigor científico específicos do próprio campo, dado que há uma oscilação:

⁴ O filósofo clássico alemão Martin Heidegger, no início de seu curso (1971), traz nas primeiras páginas a ampla dimensão do caminho para tratar o que é a filosofia, um tema demasiadamente extenso e inesgotável: “por ser indeterminado, podemos tratá-lo sob os mais diferentes pontos de vista e sempre atingiremos algo certo” (Heidegger, 1971, p. 17), e em seguida acrescenta: “Assim concedemos que este não é o único caminho” (Heidegger, 1971, p. 17). Não se sabe ao certo que caminho a filosofia percorre, mas quem busca conhecê-la está sempre a caminho dela, independente do caminho que faça.

Como não conta com corpos teóricos razoavelmente competentes nesta ou naquela das esferas que lhe interessam diretamente, e como não pode perpetuar a aplicação de um feixe de técnicas, o saber pedagógico oscila em meio a influências teóricas e práticas que se cruzam inevitavelmente no desempenho de tarefas educativas. Não é grave oscilar, parece-me. O grave é a ausência de relações críticas com as influências (Orlandi, 1983, p. 6).

Embora haja fundamentação teórica em diversos campos e o curso de Pedagogia possa até precisar de outros suportes para pensar a sua própria área – já que ela consiste em auxiliar a construção do ser humano e, por isso, possibilita essa interlocução –, a questão da oscilação levantada não é devido à relação e ao auxílio de outras áreas do conhecimento, mas à falta de pensar com maior rigorosidade as possibilidades dessas interlocuções, as quais são justificadas pela falta de concepções do campo educacional. Oscilar como quem move de um lado para o outro, como quem está em busca de fundamentação, deixa o campo vulnerável e fragilizado.

Dalbosco (2014) apresenta a fragilidade no âmbito das pesquisas em educação, as quais sofrem com a falta de rigor teórico. Se nem mesmo a própria academia tem conseguido resolver esse problema, que dirá a prática dos cursos de formação de professores. Dessa forma, a solução tratada pelo autor é apontada pela hermenêutica⁵ do sujeito como perspectiva reveladora para o campo, já que entende que, independentemente do método conceitual do professor, a experiência humana nesse processo se sobressai. Tem que se pensar, portanto, a própria identidade docente.

Contudo, a pesquisa educacional reduziu-se a pensar o método de pesquisa por meio de um empirismo moderno que objetiva a experiência humana e ignora a historicidade do objeto; neste caso, o objeto é o próprio ser humano, o que ocasionou a vulnerabilidade educacional:

O problema é que a concessão excessiva ao empírico ocorre, no mais das vezes, em detrimento dos aspectos teóricos da pesquisa, provocando, em última instância, o enfraquecimento das próprias pretensões de validade do conhecimento educacional (Dalbosco, 2014, p. 1032).

⁵ “[...] a perspectiva hermenêutica auxilia a criticar o dogmatismo inerente à experiência humana, chamando-nos atenção à necessária ampliação de seu sentido. Ao insistir na abertura da postura humana e na dimensão inesgotável da pergunta, também torna possível uma compreensão mais aberta e provisória tanto da teoria como da pesquisa” (Dalbosco, 2014, p. 1049). Nesse sentido, a hermenêutica possibilita e disponibiliza ao sujeito novas oportunidades de conhecimento.

Dalbosco (2014) justifica, com dois motivos, essa fragilidade: “[...] primeiro, com a progressiva renúncia do campo educacional à pergunta pela validade do conhecimento educacional e; segundo, com a diluição da pedagogia em curso de formação de professores [...]”. Ater-se no primeiro já é justificativa suficiente para a relevância desta dissertação. Necessita-se, pois, de maior atenção às questões sobre a verdade, o que revela a pertinência da filosofia para pensar meios de questionar o valor dos conhecimentos.

Antes de ressaltar a fragilidade teórica, Dalbosco (2010) já apontava o desafio da relação da educação com outros campos; em outras palavras, a questão da interdisciplinaridade já estava posta no sentido da interdependência do campo, e não como fragilidade, já que é apontada como ponto possivelmente positivo: “como aspecto constitutivo da ação humana, a ação educacional entrelaça-se com o modo de fazer cultural mais amplo e, por isso, tem uma dimensão nitidamente social, política e reflexiva” (Dalbosco, 2010, p. 60). Para o autor, a educação, nesse viés, mostra-se plenamente como um fenômeno humano. Por assim dizer, os campos que agregam a Pedagogia devem ser recíprocos no processo de aprendizagem dos conhecimentos apreendidos e devem propiciar, portanto, a possibilidade de estarem abertos a novos conhecimentos pela interlocução dos diferentes campos.

Nesse sentido, Dalbosco (2010, 2014) ressalta que a variabilidade teórica ou a interdisciplinaridade entre várias áreas podem ser tanto consideradas como aspectos positivos, já que a atividade humana reflete essa multiplicidade, quanto como aspectos negativos se as áreas forem agregadas de modo sistemático, correndo o risco da fragmentação e, conseqüentemente, de fragilidade teórica, as quais, infelizmente, sucederam-se no campo. Diante do fato de inconstância teórica e enfraquecimento do conhecimento educacional, suscitou-se a pensar a necessidade de estabilidade do campo a fim de contribuir efetivamente para a formação ética do egresso de Pedagogia, assim como está previsto no CNE (2015a), dado que tanto a formação do professor como a especificidade do campo formativo da filosofia têm a pretensão de auxiliar nesta instrução e construção de um cidadão ético.

Do ponto de vista formal, esta dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo foi construído a partir da revisão de literatura feita por meio da

busca de trabalhos produzidos no período de 2001 a 2014, realizada no Portal de Periódicos da CAPES e com base nos descritores já citados. O período circunscrito não foi determinado *a priori*, mas, justamente, resulta dos trabalhos encontrados pelos descritores. Por meio da leitura e sistematização dos ensaios, dissertações e teses analisados tornou-se possível justificar esta pesquisa que apresenta singularidade, uma vez que não houve pesquisas encontradas com o foco específico em torno de concepções de filosofia em curso de Pedagogia. Nesse sentido, com o intuito de justificar a pesquisa e apontar a fragilidade teórica do campo educacional, Severino (1997) fala deste método como “[...] garantia de maior objetividade fundada no testemunho e na verificação de outros pensadores (p. 80).

O segundo capítulo tratou da análise documental comparativa entre as informações coletadas dos cursos selecionados, no sentido de buscar a compreensão das concepções filosóficas presentes na formação de professores. Lüdke e André (2012) apontam a importância dessa forma de análise, pois por meio das fontes documentais é possível obter informações fidedignas da realidade onde os cursos estão inseridos. A partir dos resultados da análise documental, por meio dos Projetos Pedagógicos, realizou-se uma aproximação dos conhecimentos oferecidos nestas formações e tentou-se propiciar uma visão melhor acerca do problema da pesquisa.

O terceiro capítulo discute as concepções filosóficas identificadas nos resultados da investigação realizada no primeiro e segundo capítulo, com vistas a solidificar e construir o arcabouço teórico com que foi estruturada a pesquisa.

CAPÍTULO I

Revisão de literatura sobre concepções filosóficas em cursos de Pedagogia

Este capítulo apresenta a revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2001 a 2014, a partir dos descritores: cursos de Pedagogia; Pedagogia e conhecimento filosófico; Pedagogia e fundamentos da educação. De forma procedimental, apresentam-se gráficos e quadros da produção selecionada no Portal de Periódicos da CAPES e, posteriormente, a análise por meio de categorias.

O primeiro descritor, “cursos de Pedagogia”, foi dividido em categorias de acordo com as regiões do Brasil em que esses cursos se localizavam. As pesquisas dessas categorias regionais possibilitaram ampla noção sobre a realidade da formação de professores por considerarem o cenário social, político e econômico em que os cursos estão inseridos. Os demais descritores foram analisados sem a necessidade de categorias outras.

Considerando a leitura dos textos selecionados de acordo com os três descritores, pôde-se observar a fragilidade da formação do pedagogo e sobretudo a carência das pesquisas que tratam dos conhecimentos filosóficos na educação superior; por isso a motivação em discutir as concepções de filosofia em cursos de Pedagogia do Brasil.

Para demonstrar as questões da fragilidade que se seguiram pelo pensamento de Orlandi (1983), inicia-se com a apresentação da revisão de literatura sobre as concepções filosóficas em cursos de Pedagogia, para que se tenha condições de empreender a análise documental dos Projetos Pedagógicos das instituições, realizada no segundo capítulo. Evidencia-se previamente que o ponto central desse capítulo destacou a diferença que existe entre o ato de educar na graduação e os estudos sistemáticos que são trabalhados na pós-graduação⁶. Diante disso, verifica-se no desenvolvimento desse capítulo a confirmação dessa assertiva, assim como a possibilidade de reflexão para compreender o motivo da dissociação nesses diferentes níveis de formação.

⁶ A questão da dissociação entre a graduação e a pós-graduação foi discutida numa das mesas da 12^o ANPEd Regional Sudeste, posto que o distanciamento entre ambas não é objetivo da Capes, uma vez que o incentivo à pesquisa na pós-graduação só faz sentido se houver projetos para superar os desafios da educação básica brasileira, cujo pensamento deve estar presente na formação de professores para que isso realmente seja efetivado.

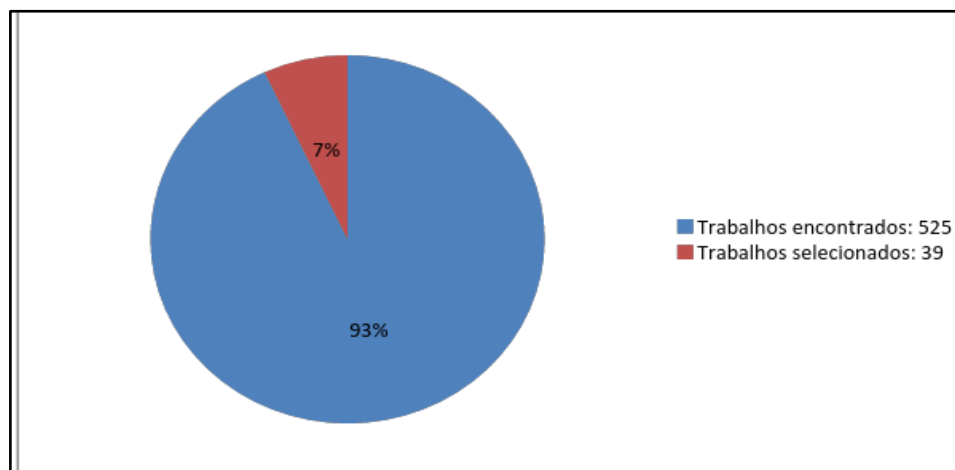
1.1. - O Portal de Periódicos da CAPES e os conhecimentos filosóficos na Pedagogia

O mapeamento das pesquisas, realizado por meio de um levantamento bibliográfico, teve como objetivo identificar a relevância do assunto interpelado na área acadêmica e proporcionar uma visão ampla do que as pesquisas têm revelado sobre a presença de conhecimentos filosóficos em cursos de Pedagogia no Brasil. Para isso, recorreu-se ao Portal de Periódicos da CAPES no período de 2001 a 2014, pela consideração de o referido Portal ser uma importante fonte de dados científicos que integra as informações de teses e dissertações de todo o país e as disponibiliza de forma simples e única (Brasil, 2015b). A revisão bibliográfica foi feita por meio dos descritores de busca: cursos de Pedagogia; Pedagogia e conhecimento filosófico; Pedagogia e fundamentos da educação.

Em função da grande quantidade de trabalhos encontrados a partir dos descritores de busca, a seleção ocorreu por meio dos títulos dos trabalhos que correspondiam ao interesse da pesquisa, seguido de leitura dos respectivos resumos. Ressalta-se o fato de que na seleção de trabalhos com o descritor de busca “cursos de Pedagogia”, que resultou o maior número de trabalhos, escolheram-se os que tratavam apenas de uma visão ampla sobre o curso. Portanto, mesmo com a ocorrência, não foram selecionados temas que apareceram relacionados a: educação matemática, educação inclusiva, artes, música, educação ambiental, avaliação pelo Enade, cursos EAD, movimentos populares, mídia, EJA, povos indígenas, educação bilíngue de surdos, disciplina história da educação, TIC, outros tipos de formação docente (como, por exemplo, programas implementados pelos municípios), PIBID, pós-graduação etc. Admite-se, portanto, que alguns trabalhos ligados à pesquisa de forma tácita, eventualmente, podem ter ficado de fora da análise. Isso significa que o método de revisão da literatura que se utiliza de descritores e empreende seleção a partir da leitura de títulos e resumos é insuficiente para a pesquisa, embora, em se tratando de uma pesquisa de mestrado realizada em 24 meses, não se visualize outra forma de procedimento.

Abaixo estão disponibilizados gráficos que evidenciam os números encontrados e a respectiva escolha de cada descritor.

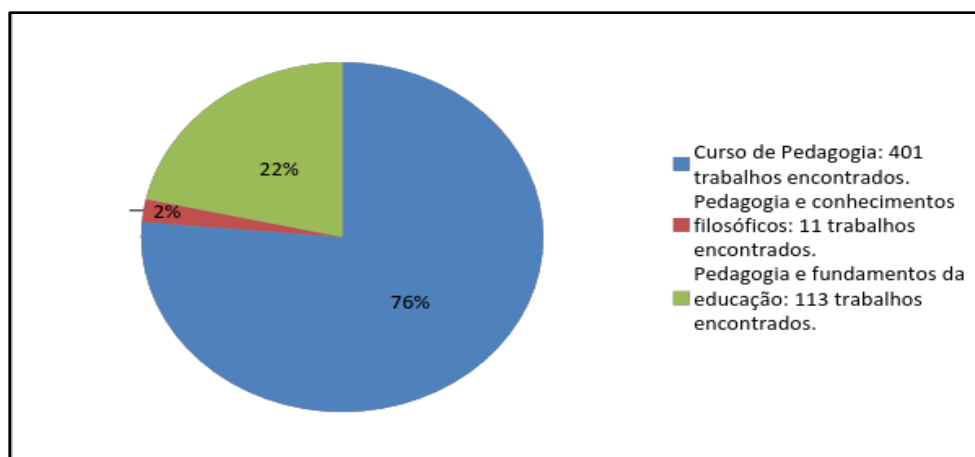
Gráfico 1. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora - Portal de Periódicos da CAPES (2015).

No total de 525 trabalhos encontrados, 39 foram selecionados para leitura e análise crítica, o que corresponde a 7% de pesquisas que fazem relação com o tema desta dissertação, qual seja, o conhecimento filosófico em cursos de Pedagogia do Brasil.

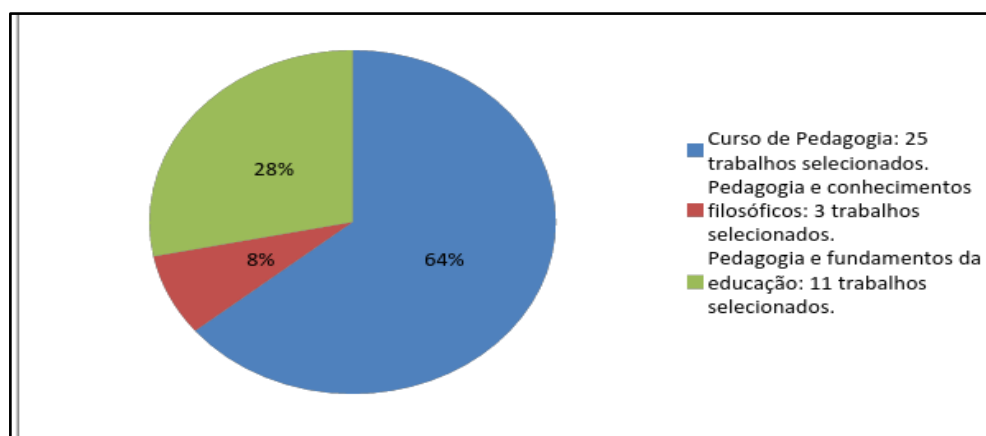
Gráfico 2. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES conforme descritores.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora - Portal de Periódicos da CAPES (2015).

O gráfico 2 apresenta a quantidade em porcentagem do total de trabalhos que foram encontrados no Portal de Periódicos da CAPES de acordo com os descritores de busca. No primeiro descritor, “cursos de Pedagogia”, foram encontrados 401 trabalhos. O segundo descritor, “Pedagogia e conhecimento filosófico”, teve apenas 11 trabalhos encontrados. No último descritor, “Pedagogia e fundamentos da educação”, foram encontrados 113 trabalhos.

Gráfico 3. Trabalhos selecionados para leitura do Portal de Periódicos da CAPES conforme descritores.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora - Portal de Periódicos da CAPES (2015).

O gráfico 3 apresenta a quantidade em porcentagem dos trabalhos que foram selecionados para leitura e análise. No descritor “cursos de Pedagogia” 25 trabalhos foram selecionados. No segundo descritor, “Pedagogia e conhecimento filosófico”, apenas três trabalhos foram selecionados. No último descritor, “Pedagogia e fundamentos da educação”, foram 11 trabalhos selecionados.

Os trabalhos que os gráficos versam foram selecionados por ocasião da revisão bibliográfica e abaixo estão apresentados em forma de quadros os dados de identificação sobre eles.

Quadro 1. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES com o descritor de busca “Cursos de Pedagogia”.

Texto/ Dissertação/ Tese	Título	Sigla da Universidade ou Revista	Nome do Orientador	Ano
Texto 1	Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia	Cadernos de Pesquisa	Maria Amélia Santoro Franco; José Carlos Libâneo; Selma Garrido Pimenta	2007
Texto 2	Marcos legais para os Cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil: análise das atribuições do pedagogo	Educação Temática Digital	Rosana Sousa Pereira Lopes; Luciane Guimarães Batistella Bianchini; Nelson Pedro Silva	2014
Dissertação 3	Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior	UNESP	Iraíde Marques de Freitas Barreiro	2007
Dissertação 4	A expansão dos cursos de pedagogia em Goiânia: um estudo comparativo	UFG	Maurides Batista Macedo Filha	2005

Dissertação 5	O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo	Unicamp	José Luis Sanfelice	2001
Texto 6	Projeto desenvolvimentista e a gênese do curso de pedagogia em Santa Catarina na década de 1960	Roteiro	Leticia Carneiro Aguiar	2014
Texto 7	Formação de professores da educação básica no Brasil - Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste	Acta Scientiarum Education	Helena Machado de P. Albuquerque, Clia Maria Haas; Regina Magna B. Araújo	2013
Dissertação 8	A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos	UFPA	Salomão Antonio Mufarrej Hage	2009
Tese 9	A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação	UFRGS	Nádia Geisa Silveira de Souza	2011
Dissertação 10	As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre-RS	UFRGS	Augusto Nivaldo Triviños	2009
Texto 11	A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia	Anped	Mara Regina Lemes de Sordi; Margarida Montejano Silva	2006
Tese 12	A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo	UFRGS	Elizabeth Diefenthaler Krahe	2009
Dissertação 13	A formação de professores no curso de pedagogia, licenciatura da FACED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006	UFRGS	Augusto Nivaldo Triviños	2011
Dissertação 14	Percepção discente sobre o curso de pedagogia da universidade aberta do instituto federal do Pará no município de Moju: um estudo de caso	UNB	Lúcio França Teles	2011
Dissertação 15	A presença da dimensão sociopolítica no curso de formação do docente-formador	PUC-SP	Ana Mercês Bahia Bock	2008
Dissertação 16	Dimensão humana da formação docente: um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos	UEL	Cláudia Chueire de Oliveira	2009
Tese 17	Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente	UNB	Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira	2011

Dissertação 18	A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA	UFPA	Vera Lúcia Jacob Chaves	2012
Tese 19	Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica	UFRGS	Augusto Nivaldo Triviños	2008
Dissertação 20	As políticas públicas educacionais e o processo de formação do professor nos cursos de licenciatura	UNB	Ilma Passos Alencastro Veiga	2009
Tese 21	Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos	PUC-RS	Marília Costa Morosini	2010
Tese 22	Docência universitária: a aula em questão	UNB	Ilma Passos Alencastro Veiga	2009
Tese 23	Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades	UFRGS	Merion Bordas Campos	2007
Tese 24	Docência universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidades	UFRGS	Maria Estela Dal Pai Franco	2009
Tese 25	(Des) (Re) construir o conhecimento pela pesquisa: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica	PUC-RS	Maria Emilia Amaral Engers	2008

Fonte: Quadro elaborado pela autora - Portal de Periódicos da CAPES (2015b).

De acordo com o quadro, parte dos trabalhos trata especificamente das realidades dos cursos de Pedagogia, por isso a necessidade de atentar para a análise em específico dessas pesquisas, a fim de identificar as dificuldades dos cursos de formação de professores nos diversos contextos sociais e econômicos do Brasil. Esse dado é de grande importância nesta pesquisa, uma vez que por meio dele é possível verificar as condições ali descritas da formação docente tem ocorrido.

Os outros trabalhos, por sua vez, fundamentaram as análises das categorias regionais. As temáticas desses trabalhos sobre o descritor “cursos de Pedagogia” voltaram-se às diretrizes para o curso, atribuições legais, políticas públicas e dimensão social e política na formação, aos problemas e dilemas da formação, da organização do trabalho pedagógico à qualidade da formação, da profissionalização à dimensão da formação humana.

Quadro 2. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES com o descritor de busca “Pedagogia e Conhecimento Filosófico”.

Texto/ Dissertação/ Tese	Título	Sigla da Universidade de ou Revista	Nome do Orientador	Ano
Tese 26	Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos	USP	Jaime Francisco Parreira Cordeiro	2012
Texto 27	Por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos	Childhood & Philosophy	Fabiana Fernandes Ribeiro Martins	2012
Dissertação 28	Epistemologia: proposta de unidade didática baseada em eixos problemáticos	UPorto	Sofia Miguens Travis	2013

Fonte: Quadro elaborado pela autora - Portal de Periódicos da CAPES (2015b).

Foram poucos os trabalhos encontrados relacionados ao descritor “Pedagogia e conhecimento filosófico”. Tentou-se selecionar, portanto, os que faziam relação entre o conhecimento filosófico e a formação de professores, seja por uma teoria proposta do aprender ou pela forma de um método filosófico na composição curricular.

Quadro 3. Trabalhos do Portal de Periódicos da CAPES com o descritor de busca “Pedagogia e Fundamentos da Educação”.

Texto/ Dissertação/ Tese	Título	Sigla da Universidade e ou Revista	Nome do Orientador	Ano
Texto 29	Esboço e fundamentos filosóficos de uma pedagogia da complexidade	RCAAP	Adalberto Dias de Carvalho	2013
Texto 30	Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: Fundamentos de uma pedagogia solidária internacional	Educação e Pesquisa	Antonio Takao Kanamaru	2014
Texto 31	A pedagogia de projetos na escola: uma revisão de seus fundamentos filosóficos e psicológicos	Revista Internacional de Investigacion en Educacion	Nylza Offir Garcia Vera	2012
Texto 32	O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da Educação	Revista Historia de la Educacion Latinoamericana	Leandro de Proença Lopes; Fellipe de Assis Zarembo	2013
Tese 33	A educação na esteira da crise política da modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt	USP	Maria de Fatima Simoes Francisco	2012
Dissertação 34	Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica	UNESP	Newton Duarte	2009

Tese 35	Educação e razão dialética	Unicamp	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	2003
Texto 36	Fundamentos epistemológicos para o esboço de uma pedagogia complexa	Polis (Santiago)	Jorge Brower Beltramin	2010
Tese 37	Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e da ressignificação da prática	UFRGS	Merion Campos Bordas	2009
Tese 38	A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores	PUC-RS	Leda Lisia Franciosi Portal	2011
Tese 39	Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos	PUC-RS	Marília Costa Morosini	2010

Fonte: Quadro elaborado pela autora - Portal de Periódicos da CAPES (2015b).

Os textos encontrados nesse último descritor, “Pedagogia e fundamentos da educação”, discutem, por meio de algumas teorias pedagógicas, as possibilidades dos fundamentos da educação nos cursos de formação de professores.

Para melhor compreender a temática proposta, a revisão bibliográfica, mesmo que não exauria todas as inquietações, permitiu, primeiramente, perceber como a questão do conhecimento filosófico tem sido pensada nas discussões atuais no campo pedagógico, para posteriormente prosseguir com o objetivo proposto na pesquisa.

A fim de conhecer as discussões pertinentes sobre o assunto proposto, sobretudo com foco na identificação da importância dos conhecimentos filosóficos em cursos de Pedagogia, buscou-se identificar se esses conhecimentos têm sido objeto de discussão das pesquisas que tratam de análises sobre os cursos de Pedagogia, como tem sido trabalhado esse campo essencial do saber e como sua relevância tem sido problematizada.

Com o mesmo olhar e propósito que foi embasada esta revisão, Biesta (2014), que adota o referencial de John Dewey para tratar sobre o pragmatismo em torno das analogias entre as questões do conhecimento e da Pedagogia, compartilhou das discussões do referido autor, ao se utilizar de Apple, ao propor não se adentrar em questões sobre as qualidades do currículo, determinadas pela lei, mas, para além da dimensão política, aprofundar as discussões sociais em seu entorno. Biesta (2014) prevê entender o objetivo implícito e explícito no currículo, assim como a real intenção com que foi formulado e projetado; se

analisado nessa conjuntura, desmistifica-se a concepção de um currículo neutro, uma vez que é impossível a separação entre política e educação. Numa tentativa de neutralidade, ainda na perspectiva de Apple de acordo com a interpretação de Araújo (2013), o papel da escola aponta para duas finalidades nocivas, de camuflagem ou de segregação social, pois a sua função leva a “[...] fazer nosso sistema socioeconômico parecer natural e justo ou a separar os grupos uns dos outros” (Araújo *et al.*, 2013, p. 107 *apud.*, Apple, 1989, p. 48). Diante da perspectiva crítica de imparcialidade nas concepções educacionais, seguir-se-á pensando a importância e necessidade de problematizar a pertinência dos estudos do conhecimento filosófico presente na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia.

1.1.1 - Descritor: Cursos de Pedagogia

No contexto da formação de professores, as discussões, devido à complexidade do assunto por se tratar de educação, refletem o descaso com essa área. As pesquisas nesse cenário tratam, em sua maioria, da reformulação do curso de Pedagogia buscando o aprimoramento e melhores condições, sobretudo após instituída em lei a qualificação profissional, por meio da formação em licenciatura em nível superior de todos os docentes que atuam na educação infantil e no ensino fundamental. Nesse sentido, a pesquisa de Vieira (2010) examina as políticas de educação superior e identifica a preocupação pública com a qualidade da formação, dada a quantidade de considerações legais que regem a formação de professores e, a partir disso, o autor aponta as condições que seriam necessárias à melhoria do curso de Pedagogia, assim como propicia pensar em reformulações:

O processo de formação inicial de pedagogos com qualidade precisa estar à frente das mudanças que estão ocorrendo na sociedade. [...] esse processo de formação deve avançar no sentido de dar respostas efetivas à integração com o meio social e educacional. Considerando suas manifestações, pode-se afirmar que a formação de pedagogos é concebida como prática social concreta e contextualizada, não como um produto homogêneo aplicado a diferentes pessoas (Vieira, 2010, p. 156).

Essas considerações contribuem para repensar a construção dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia e, especificamente, a sua finalidade educacional. A dissertação de Moraes (2011) traz, sobretudo, a especificidade da

lei de 2006, pois analisou o processo de formação de professores da UFRGS, a partir das necessidades de mudanças de acordo com as Diretrizes vigentes. Embora a lei expresse a necessidade de melhoria e a prática tente construir essa efetivação, nem sempre isso pode ser garantido, pois outros fatores influenciam nessa mudança:

Nas falas das professoras entrevistadas P2 e P3 expressam-se duas realidades, uma, entretanto, tem um caráter potencial, ou seja, ainda não é, mas é o que se pretende como ideal. A questão é saber se essa é uma possibilidade acompanhada das condições para que ela se concretize ou é apenas mais um discurso formal que gera tanto a ansiedade como a frustração do fracasso institucional e de seus agentes (Moraes, 2011, p. 43).

As condições legais têm potencial para melhorar a qualidade da formação docente, como retratou Moreira (2011) quando analisou as mudanças ocorridas a partir da Resolução de 2006, mas os dados obtidos revelaram o distanciamento entre o que é proposto em lei e a prática dos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, a pesquisa da autora propôs como alternativa um currículo fundamentado no sólido conhecimento científico e na prática da pesquisa.

Discussões como essas, em torno dos cursos de Pedagogia, tendem a normatizar questões de melhoria e qualidade, dado que seu campo de estudo permeia discussões advindas ora da teoria, ora da prática, as quais se procedidas conjuntamente podem contribuir com reflexões e transformações significativas para o campo e fomentar as possibilidades de efetivação de melhorias no cotidiano educacional.

As teorias da educação, seja a experimental, a individualista, ou a compreensiva, dentre tantas outras, embora sejam parte de discursos e concepções em meio à realidade educacional brasileira, evidenciam a fundamentação teórica osciladora devido à desvalorização e ao não reconhecimento do curso, já que as diferentes perspectivas e a falta de rigor na estrutura curricular ressaltam um caráter deficitário no campo, o que parece implicar na fragilidade e instabilidade da formação docente.

As referências dos trabalhos analisados apontaram uma quantidade grande de estudos que fazem alusões explícitas à teoria de Karl Marx pelas obras “A Ideologia Alemã”, “Teses sobre Feuerbach”, entre outras, e, em muitos casos, embora as referências não sejam diretas, constituem-se em análises marxistas

realizadas por filósofos brasileiros, como no caso de Saviani em “Escola e democracia”.

Por meio da construção teórica das pesquisas da revisão, pode-se depreender a própria concepção marxista que os autores desses trabalhos adotaram como metodologia, o que evidencia, de forma tácita, a principal concepção filosófica que ancora as investigações presentes nos cursos de Pedagogia. Por isso, o terceiro capítulo examinará, também, aspectos desta importante vertente teórica.

Entretanto, em meio a esse pensamento no contexto da formação docente, o movimento escola-novista, no Brasil, foi suficientemente forte para influenciar o pensamento dos legisladores na área educacional. Passou-se a ter a definição de Pedagogia como “[...] normas e orientações para o ensino” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 66). Autores desse pensamento identificaram a possibilidade de transformação da sociedade para sua democratização por meio das relações e práticas educacionais. Assim, paradoxalmente, identifica-se o pragmatismo no contexto da formação de professores (Oliveira, 2007; Franco; Libâneo; Pimenta, 2007). Após o Manifesto dos Pioneiros de 1932, tiveram grandes destaques dos educadores que desejavam um movimento de renovação do ensino, advindo da teoria pragmatista de John Dewey (1976) e que fortemente se implementou na política educacional brasileira, provocando o progresso industrial, mas também desordem nos aspectos políticos e sociais. As propostas educacionais, de acordo com o discurso democrático, desejavam a cidadania como direito individual:

Ou seja, o que ocorre na realidade, de modo geral, se reflete na contradição da continuidade das políticas públicas desvinculadas do verdadeiro sentido das funções da escola e do Estado. [...] para o novo momento social que se delineava [...] persiste o pensamento pragmatista na relação entre educação e trabalho, na definição de “preparação para o trabalho”, como uma forma de “melhoria de vida”, que deverá perpassar toda a vida escolar, mesmo que não enseje profissionalização. Também, as mudanças na matriz curricular responderam a antigas reivindicações oportunas para serem implementadas num momento de transição democrática, o que não significou uma modificação qualitativa na condução da política educacional. [...] (Moraes, 2011, p. 73).

Nesse sentido, a atividade educacional sempre exerceu influências na organização social por meio de seus currículos e projetos. Embora este movimento ainda seja bastante atuante no movimento educacional, no que diz

respeito sobretudo à democracia⁷ e à liberdade de pensamento como instrumentos para o desenvolvimento cognitivo das crianças, há controvérsias sobre sua funcionalidade. Brzezinski, de acordo com Oliveira (2007, p. 21):

[...] atribui a tendência profissionalizante do curso de Pedagogia às influências do pragmatismo funcional, transformando a Pedagogia a um campo prático de conhecimentos, sem a fundamentação teórica necessária para a investigação científica. Para a autora, a urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer (Oliveira, 2007, p. 21).

À medida que as teorias revelam suas críticas, cria-se uma inquietação nos cursos de Pedagogia em como lidar com as diferentes perspectivas. Assim como Dalbosco (2014) destacou a fragilidade, percebe-se, pois, a tentativa dos cursos em se solidificar ora numa teoria, ora em outra e, assim, a dificuldade do campo em se consolidar. Entretanto, a plenitude da formação docente, de acordo com as análises das pesquisas bibliográficas que utilizam fundamentação teórica em Marx, reside especificamente na ação de transformação da sociedade. Nessa perspectiva, a educação parece que é o lugar em que o marxismo pode se consolidar para atingir seu objetivo. Entretanto, as pesquisas apresentam distanciamento entre as concepções que adotam e as realidades que ocorrem nos cursos e, por isso, essa vertente não parece ter se solidificado na prática. A tese de Minasi (2008), a partir de um estudo de caso, afirma justamente essa divergência entre o processo de formação de professores e a prática pedagógica, quando as alunas do curso de Pedagogia relatam sobre a dificuldade para realizarem uma prática coerente com a emancipação, conceito freiriano “pós-marxista” explorado durante toda a formação no curso.

Especulou-se um pouco sobre as concepções como um breve panorama do que as pesquisas têm repercutido a respeito da formação docente em cursos de Pedagogia. Embora não seja pretensão deste capítulo explorar o que são as tendências pedagógicas e seus aspectos constitutivos, ainda assim, explora-se o perfil dos docentes e os desafios que têm sido encontrados em suas práticas. Assim, da mesma forma que Nogueira (2008), entende-se a dimensão

⁷ “Nesse sentido a revolução de 1932 foi vitoriosa, pois colocou na ordem do dia a necessidade de dar uma forma legal ao país. Após a convocação de eleições para essa assembléia, aprovou-se a segunda Constituição de 1934, a qual traz muitas mudanças significativas para os trabalhadores” (Moraes, 2011, p. 70), o que prosseguiu sempre no contexto educacional, pois “[...] os objetivos gerais da educação da Lei 4.024/61, [...] seguiu a exigência da ordem socioeconômica existente [...]” (Moraes, 2011, p.73).

sociopolítica do trabalho docente explícita na relação entre educação e sociedade, uma vez que ambas estão conectadas, pois suas implicações remetem uma a outra. Eis a sublime importância da Pedagogia diante do mundo em que vivemos e a relevância desta pesquisa não somente para profissionais da área, mas em âmbito social, pois:

O fato é que compete à pedagogia uma reflexão rigorosa e sistemática sobre aspectos e a problematidade que envolvem o processo educacional e, enquanto tal, ela se diferencia da própria educação como um processo educacional espontâneo, no sentido desta ser descompromissada com o rigor da reflexão sistemática (Dalbosco, 2010, p.58).

A Pedagogia trata dos aspectos educacionais e, por isso, “[...] abarca praticamente todas as manifestações culturais humanas no sentido de que, em tudo o que o ser humano faz e produz, ou também deixa de fazer e de produzir, está embutido um processo de ensino e aprendizagem [...]” (Dalbosco, 2010, p. 58). Assim, o campo pedagógico reivindica o comprometimento e a responsabilidade social em primar pela sua ascensão.

O prestígio da área de educação, de forma geral, e da Pedagogia, de forma particular, reivindica a ação docente determinada a partir do compromisso com a formação continuada. Entretanto, sabe-se que muitos professores não se interessam quando há oportunidade de aprimoramento por meio de estudos complementares à sua formação e, nesse sentido, a fragilidade está dada pelos profissionais da educação.

Destaca-se, portanto, a valorização que deve ser considerada ao pensar sobre os cursos de Pedagogia e, para tomar conhecimento sobre sua importância para além da formação de professor, ressalta-se, pois, neste trabalho, que o curso de Pedagogia vai além da docência⁸ propriamente dita. Ela contempla outras especificidades⁹ do trabalho pedagógico intencional (Oliveira, 2007 *apud.*,

⁸ “É importante ressaltar que esta segunda tendência - formação de professores - passa a ser dominante na década de 90 ainda que convivendo, em muitos casos com o antigo modelo. Assim, muitas IES agregam à habilitação para o magistério, uma ou mais habilitações de especificidades, obedecendo parcialmente ao Parecer CFE 252/69” (Oliveira, 2005, p. 103).

⁹ Um contraponto a esta especificidade do papel do pedagogo é elencado de forma breve por Carvalho (2011, p. 114), que divide em duas concepções a atribuição do professor: “De um lado, a ANFOPE, apoiada pelo FORUMDIR, ANDES, ANPED, CEDES, defendendo o que denominavam como sendo a pedagogia plena (ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, ou seja, o curso deveria formar o docente e o especialista). Do outro, o grupo do Manifesto dos Educadores Brasileiros, representado pelos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta,

Libâneo, 1998), que vão além da habilitação e capacitação do professor em saber lidar com as especificidades humanas, contemplando a compreensão da liberdade humana por si mesmo.

No que diz respeito à produção do conhecimento, assim como pontua Quilici Neto (2001), “[...] percebe-se que a Filosofia ocupa papel importante e necessário para a formação dos educadores” (2001, p. 57), apesar de ser desvalorizada muitas vezes:

Para nós, portanto, o curso de Pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 84).

Nesse sentido, os autores acima evidenciam a profissão e ressaltam o campo como fundamentação primordial ao exercício da docência, sobretudo com reflexões teóricas para o sistema de ensino de instituições educativas. Dessa forma, as contribuições e críticas às legislações são mencionadas por diversos autores.

Enquanto as discussões giram em torno de questões importantes, porém secundárias [...] também nos alerta que “o conhecimento propriamente dito não se constitui em objeto de estudo nos processos de formação de educadores, sejam quais forem as instâncias e as circunstâncias em que esses processos se desenvolvam”; [...] confirmam essa situação, apontando que “o professor é formado para repetir modelos e não para produzir conhecimentos” e que esse tipo de formação apresenta lacunas e dificulta uma prática investigativa (Oliveira, 2007, p. 71).

A posição diante do compromisso de produção do conhecimento é que se assume como missão de educação, tornando explícita a integração de três dimensões da Pedagogia (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007), ou seja, sua epistemologia fundada na tradição teórica e nos saberes da prática que se funde com as condições históricas atuais para fornecer os elementos de elaboração da legislação, particularmente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia. Sobre isso, de acordo com Oliveira (2007, p. 71), Abdala:

[...] estabelece que são três as fontes do conhecimento. A primeira “refere-se à visão que o professor tem de sua prática como professor e

defendendo o Curso de Pedagogia enquanto campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso”.

como aluno.” A segunda “revela-se no conhecimento do professor sobre sua matéria de ensino” referente à natureza histórica, social e filosófica do conhecimento e a terceira fonte diz respeito ao “que o professor tende a conhecer, para que compreenda o processo de ensino-aprendizagem”. [...] trata essas fontes como saberes da docência mobilizados pelos saberes da “experiência, científicos e pedagógicos” (Oliveira, 2007, p. 71).

Pode-se estabelecer, dessa forma, um caminho a ser pensado que possibilita abrir espaços ao conhecimento filosófico como parte da formação docente e que colabora na construção da identidade profissional do pedagogo, a qual sente com a ausência de aprofundamento conceitual e estabilidade do perfil profissional pedagógico. Quanto a isso, Carvalho (2011), de forma mais significativa, faz uma provocação para refletir e questionar sobre a verdadeira consistência de afirmações que colocam a formação de professores em discussão e polêmica. Pensa-se, pois, que o modo como algo é falado e repercutido induz posições de valores e por que não atribuições de sentido à própria figura do pedagogo? Da mesma forma, Silva (2006) afirma que o “código linguístico” pode favorecer ou não um discurso, “[...] uma vez que a linguagem está sempre carregada de subjetividade, experiências de aprendizagens e fragilidades do mundo conceitual adquiridas na escola e na vida [...]” (Silva, 2006, p. 155).

Diante dessa posição de inconsistência de identificação docente, há de se considerar as atribuições descritas ao pedagogo pelas DCN, no que se refere à organização curricular em relação à docência, como eixo central, para em segunda opção pensar o eixo pedagógico voltado para a gestão e produção de conhecimento (Lopes; Bianchini; Silva, 2014).

Quanto a isto, Libâneo (*apud.*, Lopes; Bianchini; Silva, 2014) faz acirrada crítica sobre o conhecimento estar relegado a segundo plano:

Afinal, o fenômeno educativo deve ser compreendido pelos pedagogos em sua complexidade, ou seja, não de modo isolado e estático, mas como um processo articulado a vários fatores, entre eles, o aluno em seu processo de socialização e aprendizagem e os agentes de formação (educadores, pais, comunidade e o contexto socioinstitucional com suas normas e procedimentos) (Lopes; Bianchini; Silva, 2014, p. 459).

Diante de uma concepção histórico-crítica, vale destacar essa formação considerada em sentido amplo, uma vez que, considerada a complexidade do fenômeno, pode-se identificá-la como generalista e por isso ela aponta para a formação de um profissional polivalente, que, entretanto, é subestimado como

sendo superficial em sua prática pedagógica. O exercício da formação parece complexo, porque exige habilidades e conhecimento sobre disciplinas específicas. Para além das discussões muito comuns de saber como ensinar, isto é, sobre a didática propriamente dita, o que precisa estar em pauta é a capacidade do professor em conseguir conciliar e ensinar especialidades diferentes, se é que a formação de quatro anos pode dar conta de tão grande ofício.

A discussão de como se pode oferecer no curso de Pedagogia essa formação ampla (Carvalho, 2011; Quilici Neto, 2001; Lopes, Bianchini, Silva, 2014) é tão logo discutida diante da realidade em questão. Os autores destacam o fato de que as DCN, embora tentem atender à demanda do que se deseja para o perfil pedagógico, encontram-se em meio à confusão de uma determinada identidade que se almeja, uma vez que o pedagogo, além de professor do ensino infantil e fundamental, passa a exercer funções de gestor, pesquisador, coordenador, orientador, entre outras. Ainda que tenha ficado a cargo de cada instituição educacional decidir se a formação dessas outras funções deverá ser feita durante o curso ou em curso de pós-graduação¹⁰ (Lopes; Bianchini; Silva, 2014, Oliveira, 2007), todas elas exigem mais tempo e aprofundamento teórico do que um curso de quatro anos com foco em diversas disciplinas. Parece que os cursos estão formando somente professores políticos e esquecendo que formar para o exercício da cidadania, como prevê a Constituição de 1988, inclui antes o acesso à alfabetização, às ciências sociais, exatas, dentre outras, pois é por meio das disciplinas e conteúdos em suas especificidades que se pode oferecer ao cidadão a capacidade e habilidade de ministrar e exercer seus direitos. Nesse sentido, o direito de saber ler e interpretar a história, por exemplo, é um forte argumento que pode ser oferecido para a conscientização que o próprio marxismo propõe.

Quanto à abrangência da atividade docente, Oliveira (2007) e Carvalho (2011) acrescentam que, além da confusão e/ou amplitude expressa em lei, o profissional sofre com uma pressão, por ser também atribuído a ele a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar, embora a LDB nº 9.394/96

¹⁰ “[...] é importante destacar que as orientações em relação à formação dos ‘especialistas em educação’ (presentes no parecer anteriormente referido) fundamentaram-se em uma pedagogia tecnicista, que tinha como conceitos políticos a capacitação de professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do mercado” (Carvalho, 2011, p. 110).

tenha tentado suprir isso. A incoerência em estabelecer responsabilidade e a falta de respaldo na quantidade de conteúdos ressaltam o descaso¹¹ do poder público em relação à educação, uma vez que as propostas para a formação de professores não apresentam consenso sobre as concepções para essa formação, além de apresentarem contradição no que se refere à legalização da formação docente oferecida tanto em curso Normal Superior como em curso de Pedagogia.

Entre as diversas facetas que o tema da formação docente propõe, o estudo dos cursos regulares de formação inicial contribui para a análise de questões como a incoerência entre o professor idealizado nos documentos oficiais, a formação a que têm acesso e os saberes necessários ao trabalho docente (Oliveira, 2007, p. 2).

Apesar de questionar a formação oferecida, Oliveira apresenta que a produção do conhecimento, embora relegada a segundo plano, como já referido acima, encontra-se em discussões que precisam ser melhor analisadas, mas afirma que os currículos tendem a caminhar pela produção do conhecimento advindo de experiências do pragmatismo. Entretanto, mostra que ainda é preciso rever formas e tempo relegados ao trabalho com os conhecimentos científicos que encontram-se em desvantagem (Oliveira, 2007).

A concepção filosófica incutida dentro do pragmatismo referido acima visa a uma educação democrática. O pragmatismo em John Dewey (1976) foi suficientemente influenciador nos Estados Unidos e sua corrente democrática teve grande repercussão no Brasil por meio de Anísio Teixeira, ao tentar implementar uma nova escola. A perspectiva busca, por meio de um instrumentalismo, a validade do pensamento, ou seja, coloca o valor do conhecimento no sucesso atingido na prática pedagógica.

O único fundamento para antecipar o insucesso de se tomar este caminho, no meu entender, está no perigo de que a experiência e método experimental não sejam adequadamente concebidos. Não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina de experiência sujeita às provas do desenvolvimento e direção inteligentes. Deste modo, a base única que vejo para uma reação, mesmo temporária, contra padrões, fins e métodos da

¹¹ “A titulação de nível superior dos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental só foi normatizada na LDB/1996, pois a lei anterior definia como formação mínima destes profissionais o nível secundário, adquirida nas Escolas Normais. Essa situação evidencia certo descaso com os profissionais que lidam com o início da escolarização e mostra que as políticas educacionais vêm impactando negativamente a valorização social do magistério e a qualidade de sua formação, já que nossa sociedade atribui valor significativo à formação de nível superior.” (Santana, 2011, p. 1317).

educação nova, está em falharem os educadores, que professamente os adotam, em lhes serem fiéis na prática (Dewey, 1979, p. 96).

Se se retomar a crítica feita por Campos (2007) ao pragmatismo, ver-se-á o risco que se corre, pois, embora referencie Anísio Teixeira, a pesquisa de Campos não faz nenhuma citação no corpo do texto, tampouco se apropria da baliza teórica fundamental, que é Dewey, para criticar a teoria. É curioso notar a sua crítica, uma vez que não tem conhecimento sobre a essência teórica que se coloca em questão. Por isso, uma das reflexões levantadas sobre essa revisão da literatura seria a sutileza com que é tratado o posicionamento teórico que os autores adotam em seus trabalhos.

Retomando a revisão, ressalta-se que, para além da responsabilidade docente frente ao próprio papel do professor no mundo, cabe, antes, mais do que generalizar os professores pelo fracasso escolar, mas refletir, assim como Nogueira (2008), sobre uma possível crise educacional:

A crise mundial pela qual passamos com relação à profissão docente tem repercutido na definição, ou melhor, na indefinição da especificidade de ser professor, ou ainda, na identificação do papel docente perante os desafios e tensões da pós-modernidade (Nogueira, 2008, p. 34).

A crescente massificação do magistério e a história de lutas e conflitos do campo refletem um profissional perdido e sem identidade. Nesse sentido, entende-se a educação como um campo fragilizado, pois as suas determinações dependem do indivíduo, o qual está sempre em processo de construção e transformação devido a sua interação na sociedade em que está inserido. O campo ainda é novo e, se pensado por este viés, sempre será, uma vez que exige constantes mudanças que possam acompanhar o indivíduo que é parte de um mundo que se modifica a todo instante.

Como este capítulo objetivou um levantamento do que as pesquisas acadêmicas tratam sobre o curso de Pedagogia e sua relação com a filosofia, os próximos itens, além de continuarem a fazer essa revisão da literatura, tratam também de discussões específicas por regiões, a fim de realizar uma análise mais detalhada e minuciosa. Generalizar os cursos ou categorizá-los em um mesmo nível, esquecendo-se de sua contextualização ao invés de verificar as condições, localidades, acesso em que se encontram e de refletir sobre o significado para a

comunidade em que as universidades estão inseridas, seria negar a perspectiva a que este trabalho se propôs.

1.1.1.2. - Região Centro-Oeste e os cursos de Pedagogia

Na cidade de Goiânia a pesquisa de Oliveira (2005) e a de Moreira (2009) apontam para uma competição educacional por grande parte das universidades com cursos de Pedagogia, as quais voltam seus currículos para a lógica do mercado¹² regional.

De acordo com a pesquisa de Oliveira (2005), o PPC de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás, instituição privada/confessional, é regularizado conforme as exigências legais e contribui para a formação ética de um profissional comprometido com a vida etc., visando à formação docente como principal eixo pedagógico orientador. Já a Faculdade Padrão (Oliveira, 2005) é uma instituição privada, a qual apresenta e evidencia, por meio de seu Projeto de Curso, uma visão filosófica, compreendida como essencial à base do curso, com foco no conhecimento educacional que engloba a construção, capacitação e habilidades do indivíduo em saber articular o ensino para além da sala de aula. Aproveita-se para ressaltar a necessidade deste campo de conhecimento ser parte constituinte da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia.

Entretanto, ao ser analisada efetivamente a matriz curricular do curso, Oliveira (2005) verificou que teoria e prática apresentam-se de forma desarticulada. Isso confirma em teoria o que foi dito sobre a formação fragmentada dos cursos (Orlandi, 1983), uma vez que na tentativa de abranger diversas áreas do conhecimento, elas acabam se tornando frágeis por não possuir aprofundamento, nem embasamento teórico solidificado.

Também constata-se na prática que não é possível “[...] identificar na organização pedagógica do curso, a articulação entre ensino e pesquisa”

¹² Cabe enfatizar que os cursos de Pedagogia foram alvos do mercado capitalista de sua criação. “A maioria dos cursos de Pedagogia existentes em nosso país até o ano de 2006, conforme Bordas (2008), era mantida por instituições de ensino superiores privadas (pequenas “fábricas de diplomas”), nem sempre merecedoras de classificação, que ofereciam um mosaico de habilitações aos interessados. Nesse sentido, Bordas (2008) ainda destaca que a ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia possibilitou que as instituições de ensino superior oferecessem habilitações conforme os interesses das mantenedoras, a procura dos alunos e as exigências do mercado de trabalho, o que refletiu em uma diversidade de propósitos e formatos curriculares” (Carvalho, 2011, p. 105).

(Oliveira, 2005, p. 127), desconstruindo mais uma vez o que é proposto pelo PPC da Universidade e pela Constituição que dispõe em seu artigo 207 que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Portanto, evidencia-se o fator primordial para a educação universitária ser de qualidade – a indissociabilidade entre pesquisa e ensino –, sem mais limitar a ação pedagógica em transmitir novos conhecimentos ou em intervir na sociedade ou em produzir novos saberes, desconstruindo a autonomia, competência e ética que se deseja formar no ensino superior.

A Faculdade Alves Faria (ALFA), objeto de estudo no texto de Oliveira (2005), é uma instituição privada, cuja centralidade também é a docência, e foi constituída como parte de um empreendimento empresarial do grupo familiar cujo nome é o mesmo da instituição. Essa faculdade foi fundada tendo em vista o bom desempenho da empresa ALFA em outras áreas, o que despertou na década de 90, época de expansão educacional, o interesse por uma instituição educacional, como é apresentado no seu projeto de implantação:

[...] foi possível identificar no documento oficial da IES, dois grandes estímulos que deram origem ao empreendimento: “a) o Decreto Lei nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que determina sobre a participação do capital produtivo nas tarefas educacionais; b) Reforma Educacional, com lastro na Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, promovendo a desejada liberdade de proposta pedagógica institucional” (PROJETO de implantação das Faculdades Alves Faria, p. 6) (Oliveira, 2005, p. 136).

Tentou-se, após reformulações, nortear o eixo epistemológico do curso de Pedagogia para um sistema de ensino em conjunto com a pesquisa, embora não se tenha obtido tanto êxito. Não é pretensão aprofundar os estudos sobre os cursos que foram expostos na dissertação de Oliveira (2005), mas é importante registrar que:

O capital cultural disponível neste departamento sem sombra de dúvidas estabelece um conjunto de forças junto as demais instituições de ensino do setor privado que oferecem o curso de pedagogia em Goiânia, pois é possível identificar a relação efetivamente existente entre ensino, pesquisa e extensão operacionalizada no curso de Pedagogia da UCG (Oliveira, 2005, p. 161).

Nesse sentido, em relação às instituições dessa região, além das citadas acima, Oliveira (2005, p. 170) afirma que:

Na luta concorrencial, num mercado saturado, em que a quantidade de vagas disponíveis nos cursos de Pedagogia é superior às demandas apresentadas e, principalmente, à quantidade de matrículas efetivada a cada semestre, identificaram-se nos cursos de Pedagogia das duas IES estudadas mecanismos e estratégias que distanciam e aproximam os cursos na sua busca de sobrevivência e garantia de desenvolvimento do projeto acadêmico do curso de Pedagogia (Oliveira, 2005, p. 170).

Constata-se, enfim, que a lógica expansionista do ensino superior, devido à intenção expansionista de desenvolvimento regional, incumbiu às instituições de ensino superior o caminho para alcançar este desenvolvimento, o que implica na repercussão de currículos que, embora tendam a atender as exigências legais, na prática revelam um caráter capitalista justamente por causa do entorno social em que estão inseridas.

1.1.1.3. - Região Sudeste e os cursos de Pedagogia

A pesquisa de Quillici Neto (2001), embora tenha referenciado as tendências do ensino de Filosofia nos cursos de Pedagogia no período de 1988 a 1998, possui grande contribuição nesta pesquisa, pois incide diretamente no foco de estudo ao apresentar as concepções pedagógicas da formação do pedagogo no estado de São Paulo.

A pesquisa identificou a filosofia apenas como disciplina introdutória ao curso, sacrificada diante da amplitude de conhecimentos e propostas progressistas para a educação. Para grande parte dos professores a filosofia foi encarada de forma ampla; sendo assim, há a ausência de clareza de que conhecimento filosófico ou de que perspectiva tem sido adotada pelos cursos.

Quellici Neto (2001) faz uma profunda reflexão em que primeiro evidencia um momento de relação delicado entre a filosofia e a educação, depois questiona qual a real preocupação de educadores com a filosofia, uma vez que percebe que eles desejam soluções imediatas para problemas sociais, políticos, culturais ao invés de “[...] realizar uma reflexão aprofundada a respeito dos significados dos acontecimentos” (Quellici Neto, 2001, p. 81).

Outro dado evidenciado foi a corrente fenomenológica¹³ inserida na disciplina de filosofia da educação como tentativa de fuga da corrente marxista

¹³ Percebe-se que a perspectiva fenomenológica tem aparecido na área educacional já desde o período da pesquisa de 1988 (Quellici Neto, 2001), o que mostra fortemente seu caráter resistente que permanece ainda nas discussões atuais sobre o campo educacional.

fortemente inculcada nos cursos de professores. Nesse sentido, evidencia-se o motivo de uma “perda” do caráter racionalista, ou não necessariamente uma perda, como escreve Quellici Neto (2001), mas uma crise de paradigmas ou uma tentativa de buscar soluções por caminhos diferentes.

Em outras faculdades analisadas, o caráter de formação voltado à pesquisa quase não foi apontado, uma vez que os objetivos, sendo muito amplos, usam de palavras clichês, que não possuem fundamentações que expliquem o real sentido da palavra “crítico”, por exemplo, podendo ser seu significado muito amplo, usado em vários contextos e de formas diferentes. Ainda se pode indagar, assim como Quellici Neto (2001), a respeito do sentido real e específico das palavras e a subjetividade que elas carregam em si que caracterizam a identidade do curso de formação de professores.

No que diz respeito aos conteúdos da filosofia, evidenciou-se que as disciplinas voltavam-se para “conceituação, pressupostos e principais correntes filosóficas” (Quellici, 2001, p. 84), não havendo preocupação com a produção do conhecimento e uma real reflexão filosófica:

Ocorre que um mesmo programa consegue trazer vários matizes teóricos, sem deixar explícita uma reflexão a partir de uma visão de Filosofia. Os professores, na sua maioria, não demonstram uma preocupação teórica que dê coesão ao seu programa. Decorre daí o caráter eclético da Filosofia que se traduz numa postura não muito clara ou definida, prática comum nos cursos de Pedagogia, onde num mesmo lugar cabem várias concepções (Quellici Neto, 2001, p. 88).

Nos cursos analisados pelo autor referenciado, não foi possível estabelecer o que almeja a formação, uma vez que falar em ser humano crítico não necessariamente indica um indivíduo “transformador da realidade” (Quellici Neto, 2001, p. 90). No entanto, em função da amplitude fica comprometida a filosofia como a efetivação de um ser humano moralmente constituído.

Os cursos de Pedagogia da região Sudeste apresentam ainda sua orientação pedagógica focada na docência e na ampla oferta de disciplinas, entre outras características (Araújo *et al.*, 2013), o que reflete concordância com as determinações nas DCN. Em consonância com as Diretrizes, os cursos revelam, portanto, harmonia com o contexto social marcado pela ideologia neoliberal. Se se pensar que os currículos têm apresentado consonância com as DCN, parece, em princípio, que os cursos caminham positivamente; entretanto, como já

apresentou Apple (1989 *apud.*, Araújo *et al.*, 2013), as relações curriculares nunca expressam neutralidade. Assim, os PPC-Pedagogia perdem seu caráter de formação para transformação, pois não há um pensar filosófico sobre as questões que se encontram, uma vez que

Sem compreenderem a lógica de organização do curso, principalmente no curso mais antigo, não conseguem implantar o novo projeto. Logo, não constroem critérios claros para criticá-lo, apenas conseguem expressar um desconforto com a situação, evidenciando resistências isoladas – e, por isso mesmo, fragilizadas –, sem forças para um verdadeiro processo de mudança. Os cursos vivenciam um paradoxo: os professores apontam com clareza o que incomoda – ainda em um nível quase sempre emotivo e não coletivo –, percebendo que é necessário promover mudanças nas diretrizes, posturas, projetos, mas não apresentam caminhos claros para fazê-lo (Araújo *et al.*, 2013, p. 114).

Outros cursos analisados nessa mesma região se direcionam também para o fato de perceberem as mudanças necessárias, mas não se mobilizarem à mudança. Outra convergência está no fato da generalização dos conteúdos:

[...] extraímos alguns trechos dos Projetos Pedagógicos produzidos nas instituições verificadas, que traduzem as finalidades objetivas dos Cursos, vejamos: no Curso 1 a finalidade está em buscar a formação do profissional com base docente,(...) e, buscar a formação do profissional para exercer as atividades que, implicitamente, se fazem presentes na gestão educacional (...) No Curso 2 encontramos a seguinte exposição sobre a finalidade (...) é propiciar uma formação para o pedagogo que permita uma compreensão global do processo educativo, bem como o desenvolvimento de uma postura reflexiva e da capacidade de gerir sua própria formação. Na leitura do PP do Curso 3, foi possível identificar a finalidade na exposição do perfil do profissional (formação do pedagogo); nas competências e habilidades (conhecer os processos pedagógicos para nele atuar) e nos princípios norteadores (valorizar o trabalho pedagógico como base da formação profissional) (Silva, 2006, p. 158).

Por meio das leituras de alguns trabalhos ficou evidente a despreocupação dos cursos de Pedagogia em seguir o previsto em seus Projetos, uma vez que foram constatadas ausência de interdisciplinaridade, ações fragmentadas e divergentes entre as diferentes áreas do conhecimento e prevalência dos estudos teóricos sobre a prática, dificultando a práxis pedagógica almejada pelo PPC ou até mesmo pelos próprios professores, que, no entanto, não direcionam a formação dos cursos de Pedagogia para a “[...] ação e reflexão para a construção do conhecimento” (Silva, 2006, p. 281).

Mais uma vez constatou-se a despreocupação dos cursos de Pedagogia, agora por parte do professor formador, dado que ele tem uma concepção

preestabelecida sobre a formação e que, de forma indireta, repercute na sua prática enquanto professor:

Evidencia-se no discurso do Professor 1, que ele tem uma receita, mas ele próprio não percebe. Apesar de dizer que ser professor é uma tarefa difícil porque não há receitas, apresenta a sua receita carregada de valores morais. Dessa forma, simplifica a finalidade da educação, está posta na moralidade. Ele não percebe que esses elementos (respeito, autonomia, alforria) que segundo ele, a educação deve almejar, são valores dominante na mesma sociedade que transforma a educação em serviço, demonstrando com isso um pensamento pouco crítico em seu discurso (Nogueira, 2008, p. 71).

De acordo com Nogueira (2008), o pensamento sobre a educação e sobre a formação propriamente dita parece, por um lado, estar sendo ingenuamente tratado. Por outro lado, há também um professor da mesma instituição, cujo discurso avança com um olhar mais reflexivo e contextualizado sobre a formação docente, em que percebe a educação como formação de pessoas compromissadas em assumir responsabilidade para construir outros seres humanos mais compromissados com o mundo.

Nesse sentido, salvo alguns poucos profissionais, percebeu-se (Nogueira, 2008) que os professores não compreenderam, de fato, as questões de conflitos que existem na sociedade e a historicidade do campo educacional em que estão inseridos. Portanto, a perspectiva que analisa essa conjuntura não reflete o que a formação docente tem feito na prática. Se os professores não têm consciência efetiva da dinâmica social em que estão envolvidos, como poderão formar professores com desejo de transformação?

1.1.1.4. - Região Sul e os cursos de Pedagogia

Igualmente nas outras regiões do país, no Sul os cursos de Pedagogia surgiram em um contexto cujo intento era um progressivo desenvolvimento da sociedade. “A ênfase dada à formação de profissionais para a educação e a criação dos cursos superiores, importantes instrumentos para a construção da hegemonia pretendida, proporcionaram as condições para a sua criação” (Aguiar, 2014, p. 89).

Embora as políticas da época apontassem para interesses da sociedade, eles foram utilizados de forma ideológica, pois:

[...] apesar dos discursos terem sido diferenciados, na prática, ambas as instituições formadoras estavam marcadas pelo estigma da profissionalização, ou seja, caracterizavam-se como escolas superiores isoladas e especializadas em formar professores secundários e normalistas (Aguiar, 2014, p. 80).

O curso continuou crescendo, possivelmente com o mesmo viés desenvolvimentista de mercado, entretanto, a pergunta pronunciada que fica é: “Para que e para quem o Curso de Pedagogia continua formando e quem é o profissional que a sociedade revela ser preciso formar?” (Aguiar, 2014, p. 100 *apud.*, Brzezinski, 2000).

Talvez o profissional que a sociedade revela ser preciso formar vá de encontro a um discurso imposto como verdadeiro, que ainda deve ser discutido e quiçá considerado também como ideológico. Relatos de pesquisa com estudantes de Pedagogia são traduzidos fortemente por uma prática construtivista, em que “[...] experiências narradas pelas acadêmicas enquanto alunas servem como parâmetro através do qual as mesmas avaliam as situações que observam no exercício das práticas curriculares realizadas durante a formação acadêmica” (Carvalho, 2011, p. 179). Tais experiências revelam, pois, o caráter não neutro da possível formação realizada por elas, uma vez que, carregadas de valores antecedentes à academia, viabilizam um discurso já não mais possível de ser neutro, “revelando o quanto os registros escritos pelas acadêmicas são pré-definidos e, até mesmo, antecipados por uma rede discursiva, presente nas relações sociais das quais as mesmas fazem parte” (Carvalho, 2011, p. 179).

Ficou evidenciado que em se tratando da UFRGS as diretrizes curriculares, na prática, não correspondem à legislação, uma vez que tentando atender às demandas, “[...] a formação se tornou mais ampla no mesmo tempo de curso e as especificidades de cada nível de ensino perderam considerável espaço no novo currículo” (Moreira, 2009, p. 71).

A partir deste novo currículo, os ingressantes do curso ao concluí-lo serão, de maneira geral, licenciados em Pedagogia. A especificidade saiu para dar lugar a uma formação pretensamente mais generalista, visto que o objetivo é instrumentalizar o aluno para atuar como docente, coordenador pedagógico e gestor dos espaços de ensino, formais ou não para crianças de 0 a 10 anos, além da Educação de Jovens e Adultos. Uma formação muito mais ampla, que segundo os legisladores, proporcionará um salto de qualidade no panorama da Educação brasileira (Moreira, 2009, p. 73).

Apesar de Moreira (2009) criticar a generalização curricular proposta, em que vê uma ideologia dominante voltada a produzir mão de obra barata para o mercado de trabalho, pode-se fazer um adendo e, com outro olhar, perceber um campo de conhecimento ainda frágil mesmo com legislações que deveriam ajudar na orientação da educação. Pensar em um campo de estudo ainda frágil devido a sua amplitude e complexidade, uma vez que se trata de seres humanos e não de objetos, requer atenção rigorosa no tratamento da formação. Esse contraponto precisa ser melhor explorado, mas não deve ser descartado ao discutir as questões que criticam os cursos de Pedagogia.

Destaca-se também o fato de que a pesquisa de Roza (2009) tenta apresentar a formação voltada para um profissional mais reflexivo, de modo a encontrar nos cursos de Pedagogia as estratégias que evidenciam essa formação. Conclui-se que:

[...] neste contexto, as IES precisam implementar programas de educação continuada aos docentes, organizar seus espaços acadêmicos, gerar dispositivos e condições para que os professores possam efetivamente trabalhar com práticas de pesquisa, fomentadoras à formação de profissionais reflexivos articuladas ao ensino (Roza, 2009, p. 157).

Entretanto, a busca pelo caráter reflexivo reflete a mesma discussão sobre a necessidade de repensar a prática docente nos cursos de Pedagogia, que se encontram desarticulados das propostas curriculares. Nesse caso, a reflexão deve, além de convergir com as propostas, convergir com a realidade dos alunos, já que a reflexão de novos conhecimentos necessita da articulação com a prática social dos graduandos. A formação de professores requer, portanto, “[...] a busca de novos conhecimentos através de uma interlocução permanente onde os caminhos são construídos na própria vivência do processo” (Roza, 2009, p. 158).

1.1.1.5. - Região Norte e Nordeste e os cursos de Pedagogia

A junção das regiões Norte e Nordeste em um mesmo item ocorreu devido à escassez de material advindo da revisão bibliográfica sobre ambas as regiões. Acredita-se que justamente por serem regiões socialmente menos favorecidas que as regiões Sul e Sudeste, por exemplo, as universidades têm dificuldades em promover a pesquisa já que são pouco disputadas devido à realidade social. As próprias universidades localizadas nessas regiões parecem que não percebem a

pesquisa como fundamental, uma vez que não há muitas pesquisas divulgadas. Sem a divulgação das próprias universidades, outras também não têm interesse sobre elas, uma vez que não fazem parte do mesmo contexto e não há relevância para a pesquisa sobre tais lugares, pois tratam-se de regiões afastadas da hegemonia econômica do país, onde não há interesse das grandes corporações em promover a ampliação da formação docente. Ressalta-se o fato de ser esta colocação apenas uma hipótese de nosso estudo devido à falta de disponibilidade de dados, de modo que essa informação deve ser melhor investigada e compreendida, embora este avanço não caiba nesta pesquisa.

Ainda assim, parte dessa hipótese pode ser confirmada, uma vez que as informações sobre a UFPA evidenciam o descaso público na medida em que a política de expansão chegou à região Norte do país somente com o programa PARFOR, uma grande contribuição para o curso de Pedagogia. Esse programa tem o objetivo de:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país (Brasil, 2010).

Essa preocupação deveu-se ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e institui a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para promover e impulsionar o objetivo previsto na legislação.

Nascimento (2012) apresenta um dado bastante curioso e que comprova o aumento de matrículas no curso de Pedagogia na UFPA por meio do PARFOR. Houve um crescimento de 232,1% no número de alunos ingressantes nos cursos. Assim, percebemos que a preocupação com o curso ocorre desde 2009, somente devido à lei instituída que visava reformular a educação superior. Nesse sentido, retoma-se novamente o discurso e a intenção capitalista na oferta do curso, “[...] no sentido de reorganizar o ensino superior para torná-lo mais ágil e articulado às demandas do mercado” (Nascimento, 2012, p. 107).

Pode-se notar o descaso público, devido à intenção capitalista visada no curso, pela falta de estrutura na UFPA (Nascimento, 2012). Devido à grande

demanda de novos alunos, as salas de aula do curso tiveram que ser remanejadas às escolas públicas da região, comprometendo a qualidade do curso no que diz respeito principalmente ao processo de ensino e aprendizagem. O descompromisso com tais questões não torna possível “[...] assimilar as leituras, não dá para fazer outras leituras, devido o curto espaço de tempo para o desenvolvimento da disciplina, discussões, debates, seminários, entre outras atividades” (Nascimento, 2012, p. 125).

Diante do que foi relatado pelos entrevistados na pesquisa analisada, percebemos um resgate às práticas tradicionais de ensino aprendizagem, onde professor lê um texto e o aluno fica apático sentado absorvendo a leitura, sem ter tempo de realizar intervenções, debates, problematizar ideias (Nascimento, 2012, p. 127).

O problema da falta de tempo para reflexão, que no PARFOR contribui para a má qualidade do curso, também pode ocorrer em outras universidades. No que diz respeito à UFPA especificamente, a autora afirma:

No texto, procuramos mostrar as mudanças na produção capitalista no mundo e sua expressão no Brasil, e como tais eventos são partes de um movimento de expansão do capital, motivado pela estrutural diferença entre a produção e o consumo de mercadorias, produzindo crises que impõem constantes reestruturações como forma de manter o sistema capitalista como soberano no mundo (Nascimento, 2012, p. 155).

Em outro trabalho selecionado, Souza (2010) identificou-se o tratamento de informações na mesma região e os resultados também apontam para um descaso público, em que o contexto é “[...] uma região carente de recursos tecnológicos que poderiam influenciar na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos” (Souza, 2010, p. 30). Cabe destacar que esse trabalho foi selecionado, devido a poucas informações do curso de Pedagogia da região, uma vez que se trata do curso de Pedagogia a distância, o que não foi tomado como tema para a seleção dos outros trabalhos.

Assim como o curso do PARFOR, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída com a finalidade de acesso a regiões mais distantes dos centros urbanos e de expansão dos cursos, principalmente na área de licenciatura que possuía pouca adesão. Quando Souza (2010) posiciona-se sobre o fato de acesso às áreas mais distantes, pode-se fazer uma relação com a hipótese anteriormente levantada, confirmando-a no que diz respeito a não inclusão, ou recente inclusão, da pesquisa em lugares distantes de centros urbanos e capitais.

Considerando que “o Plano do Curso é baseado em uma proposta construtivista, em consonância com a dinâmica da sociedade moderna” (Souza, 2010, p. 75), a prática revelou-se contrária, uma vez que “a forma como a tutoria foi percebida pelos alunos no caso do Curso de Pedagogia do IFPA leva-nos a pensar que o trabalho pedagógico no curso a distância continua com a velha prática pedagógica em que o aluno é apenas um depósito de informações” (Souza, 2010, p. 159).

A crítica feita pelo autor, de acordo com a interpretação dele sobre entrevista com os próprios discentes do curso, pode ser alvo de outra reflexão, independentemente de ser um curso a distância, porque, em relato anterior, a dinâmica construtivista não conseguiu ser atendida de acordo com o Projeto Pedagógico mesmo em uma instituição cujo ensino não era à distância (Silva, 2006). Coloca-se então à reflexão de o porquê das instituições não conseguirem cumprir com a proposta construtivista apresentada, o que pode remeter à difícil tarefa da formação docente em deslocar-se dos primórdios em que foi instituída, isto é, da concepção tradicional¹⁴.

Posterior à discussão sobre os cursos de Pedagogia, o item seguinte apresenta o próximo descritor de busca, com a intenção de identificar os conhecimentos filosóficos vinculados à formação de professores, os quais as pesquisas acadêmicas têm adotado como objeto de estudo. Assim, apresenta a construção epistemológica acerca dos conhecimentos encontrados nas concepções propostas para a formação docente.

1.1.2 – Descritor: Pedagogia e Conhecimento Filosófico

Se já de início, ao tratar dos cursos de Pedagogia, pode-se relacioná-los, desde seus primórdios, com a Filosofia, então ressalta-se a necessidade de averiguar essa relação e o que é ensinado sobre esse campo do saber. De acordo com as autoras Oliveira (2007) e Oliveira (2005):

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia ocorreu a partir do Decreto nº 1.190/39, que o instituiu nacionalmente e previu sua instalação nas recém-criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A criação do curso favoreceu o estabelecimento de um importante lócus

¹⁴ O paradigma tradicional é evidenciado numa perspectiva mascaradora, uma vez que este foi resultado da pesquisa de Santana (2011).

de formação de profissionais docentes e de técnicos para atuarem na educação (Oliveira, 2007, p.20).

Sendo o curso de Pedagogia criado junto à Faculdade de Filosofia, que era vista como base para a criação de uma universidade (Oliveira, 2005; Aguiar, 2014), evidencia-se então a importância que isso ensejou para o curso na época em que fora instituído no âmbito superior e também a importância da filosofia para a época.

Tratou-se desse assunto, preliminarmente, apenas para contextualizar o curso de Pedagogia. O descritor de busca proposto neste item desafiou encontrar pesquisas que tratassem a respeito do conhecimento filosófico, mas foram poucas as pesquisas encontradas que eram pertinentes à temática do trabalho. A pesquisa de Bin (2012) utiliza-se do referencial de Kilpatrick, herdeiro da Pedagogia progressista, que é uma tendência pedagógica em que o processo de aprendizagem escolar é fundamentado na experiência. Embora a pesquisa trate de um assunto que é recorrente à infância, o trabalho foi selecionado porque a experiência, além de ser um método usado no processo de aprendizagem infantil, é também o método que tem sido difundido nos cursos de formação de professores, como se observou anteriormente. Bin (2012), ao caracterizar o aspecto da experiência, coloca que “o fato de considerar a atividade intelectual como fator preponderante para a aplicação do conceito de experiência à prática educativa não quer dizer que o processo educativo seja exclusivamente mental” (Bin, 2012, p. 15). Nesse sentido, evidencia-se o pensamento progressista, o qual enfatiza a ação prática por meio da experiência, deixando, muitas vezes, a teoria em segundo plano.

O trabalho trata do método de projeto como forma de trabalho na educação e, de forma específica, trata das ideias de currículo, que é o que interessa saber na dimensão desta pesquisa. Na proposta de Kilpatrick, havia o interesse em reformular o currículo escolar para além de um autoritarismo. Assim, no currículo idealizado pelo autor:

[...] as matérias de estudo são organizadas de forma a garantir a sua relação com a vida e a sucessão de experiências significativas. [...] Neste caso, o estudo é o esforço para enfrentar inteligentemente a situação presente e estudar é o ato criativo no qual aprender inclui todos os resultados da experiência (Bin, 2012, p. 58).

Garantir os conteúdos com relação à vida parece implicar na aprendizagem dos estudos conforme a experiência como norteadora do que deve ser parte da composição das disciplinas escolares. Nesse sentido, evidencia-se a concepção com que é formulado tanto o currículo da educação básica, como o dos cursos de Pedagogia, os quais são reflexos um do outro. Pensar e refletir sobre isso coube ao capítulo seguinte; aqui apenas foram destacadas suas perspectivas diante das pesquisas encontradas.

Ao tratar da temática sobre o conhecimento filosófico, deparou-se também com a dissertação de Azevedo (2013), que propõe uma discussão pensada na proposta do ensino de filosofia para o ensino secundário. Embora o foco do trabalho não seja esse ciclo escolar, a sua relevância reside nas questões epistemológicas. Parte da dissertação vai discutir o ensino de filosofia e pensar sobre o que é a epistemologia e o ato de conhecer. E, já de início, foi observada a seguinte indagação do autor:

Por que é que o problema do conhecimento não é colocado explicitamente, *enquanto tal*, como tema/problema, ao invés de se falar em termos um pouco vagos de “actividade cognoscitiva”, ou de “estrutura do acto de conhecer?” Talvez porque, no entendimento dos redatores do programa, a “estrutura” do conhecimento já não é um problema... Mas, continua, ao que parece, a ser um problema porque a “descrição” e “interpretação” do “fenómeno” não o explica completamente. Então por que optar por uma abordagem que já se sabe de antemão que não resolve o problema da natureza do conhecimento? (Azevedo, 2013, p. 3).

A questão levantada, independente do programa que oferece este ensino, merece ser refletida. Analisar as discussões realizadas a respeito da temática do conhecimento é extremamente importante para esta pesquisa, que lida com essa questão. Além da breve discussão na introdução do trabalho, este item irá tratar, de forma mais específica, das reflexões sobre a natureza do conhecimento humano no que se refere às relações entre sujeito e objeto.

A Pedagogia que Azevedo (2013) tem defendido se relaciona com o pressuposto construtivista, segundo o qual o próprio aluno constrói seu conhecimento, opondo-se ao papel de um professor explicador e manipulador. Isto posto, sua concepção vai ao encontro de uma prática desvinculada da manipulação pelo professor, seja ele do ensino secundário ou do ensino superior.

Dessa forma, se não houver uma assimilação significativa do problema por parte do aluno, a importância da disciplina de filosofia estará posta em risco, uma vez que não é possível aprender/fazer filosofia sem esforço intelectual do próprio sujeito. E, para isso, os esforços do professor estão em mover a curiosidade do aluno e em desestabilizá-lo a fim de que ele busque caminhos para encontrar, talvez, respostas para suas dúvidas. Nesse sentido, os problemas filosóficos só se tornam significativos na medida em que exista uma relação pessoal do sujeito com o problema exposto (Azevedo, 2013). Esse papel do professor de filosofia deve ocorrer em todos os níveis de ensino, uma vez que para a filosofia não existe faixa etária que limite o processo de desenvolvimento do sujeito:

O professor deve evitar a tentação fácil de fazer todas as perguntas e dar todas respostas. Não se faz filosofia - assim como nada de válido na vida - sem trabalho, esforço e empenho pessoal. A *episteme*, ao contrário da *doxa*, exige esforço, persistência e sistematicidade. Assim, aprender deixa de ser uma atividade que envolve a pessoa no seu todo, e que, ao obrigá-la a confrontar-se com os seus limites, dificuldades, fragilidades e virtudes, se torna também numa forma de autoconhecimento e de formação do caráter (Azevedo, 2013, p. 14).

Identifica-se, portanto, que o ato de aprender exige vontade e persistência do aluno, o que implica não somente numa construção do saber externa ao sujeito enquanto quem conhece o objeto, mas implica também diretamente no processo de construção de conhecimento do próprio sujeito, enquanto processo de autoformação. Quando referido à natureza da filosofia pensou-se como sendo abrangente às questões do mundo e da vida e como campo que busca respostas rigorosas e sistemáticas.

Diante disso, o trabalho de Azevedo (2013) se torna ainda mais curioso quando questiona a respeito do que é a epistemologia. Utilizando da análise feita pelo autor, essa questão é essencial para que se possa delinear o que a temática deste trabalho apresenta e entender melhor o que se quer dizer com conhecimento filosófico.

Portanto, a epistemologia como campo de maior reflexão acerca de qualquer limite de conhecimento humano é parte essencial e está intrinsecamente relacionada com o conhecimento, uma vez que se depende dela para que se possa conhecer verdadeiramente. Cabe destacar que “a epistemologia é um estudo, não apenas da natureza do conhecimento, mas da sua possibilidade e

dos seus limites” (Azevedo, 2013, p. 18). No trabalho de Azevedo (2013) o tratamento das informações acerca disso implica em estudos sobre eixos problemáticos fundamentais da epistemologia, os quais foram descritos abaixo, pois se tratam de definições teóricas importantes no campo filosófico.

A respeito de uma definição do conhecimento, Azevedo (2013) utiliza, como base teórica, Platão, filósofo no qual o estatuto do conhecimento teve origem. Portanto, “[...] para existir conhecimento três condições têm de ser satisfeitas: 1) tem de existir uma crença; 2) essa crença tem de ser verdadeira; 3) essa crença verdadeira tem de ser justificada” (Azevedo, 2013, p. 16), concepção que se denominou de tripartida.

Dessa forma, à epistemologia cabe indagar as próprias crenças que se têm, como elas podem ser consideradas racionais por nós e até que ponto sabe-se se elas são verdadeiras, para que se justifique a existência de um conhecimento, ou seja, “[...] até que ponto somos capazes de *justificar racionalmente* os conhecimentos que dizemos possuir” (Azevedo, 2013, p. 17, destaque do autor).

A respeito disso, têm-se ainda as críticas sobre a existência do conhecimento, as quais são destacadas no mesmo texto. Gettier (1963 *apud.*, Azevedo, 2013) coloca que, apesar das três condições acerca da teoria do conhecimento, pode ser que ainda não haja conhecimento, uma vez que mesmo que a crença se mostre verdadeira, isso não se torna justificativa efetiva de verdade, ou seja, uma justificativa não significa a validade de um determinado conhecimento, pois

É sempre possível que surja circunstâncias para as quais a definição tripartida seja insuficiente [...] Diríamos que *em condições normais*, a definição tripartida é uma definição adequada. Em *condições extraordinárias*, pode ou não ser. As definições são aquilo que são, e têm os seus limites (Azevedo, 2013, p. 20).

Essa teoria teve grande repercussão, fazendo com que filósofos tentassem explicar o porquê dos argumentos acima não serem considerados conhecimentos. Devido a isso, Nozick (*apud.*, Azevedo, 2013) acrescentou duas outras condições à teoria do conhecimento de Platão, da seguinte forma: “[...] 1) a crê que *p*; 2) *p* é verdadeiro; 3) *p* está justificado; 4) *a* crê em *p* se e só se *p* for verdadeiro; 5) se *p* for verdadeiro, é impossível *a* crer que *p* é falso” (Azevedo,

2013, p. 21). A essa concepção denominou-se teoria condicional do conhecimento, sendo apenas uma das propostas de explicação para a teoria de Gettier. Assim como não foi pretensão do trabalho ater-se mais a essas questões, também não é pretensão deste, que intenta apenas apresentar pressupostos acerca das questões do conhecimento.

Retomando as questões acerca do aprender, enquanto capacidade e esforço meramente do próprio aluno, coincide-se com a afirmação de Martins (2012) que, desfigurando-se do binômio ensinar-aprender, desvia-se da centralidade do papel do indivíduo que ensina. Considerando Deleuze como referência teórica, Martins (2012) coloca que a aprendizagem tem que ver com a interpretação de signos, noção que será tratada a fim de compreender as concepções filosóficas que resguardam o aprender. Desvincula-se então, da ideia de que aprender é conhecer, ideia esta oposta às afirmações anteriores. Nesse sentido, tem-se claro uma proposta deleuziana de educação, configurando a aprendizagem em “[...] conceitos de ‘pensamento’, ‘criação’ e ‘problema’” (Martins, 2012, p. 83).

O artigo de Martins (2012), embora diga-se desvinculado dos discursos pedagógicos, ainda assim é válido a esta pesquisa, uma vez que investigar tal proposta contribuirá para as análises posteriores dos cursos de Pedagogia, a fim de tentar identificar os pressupostos filosóficos que regem os cursos. Assim, o conceito de aprendizagem, alvo das discussões dos cursos de formação de professores, precisa ser analisado em suas distintas correntes teóricas. Dessa forma, os conteúdos surgem de forma dialógica comprometida com o aluno e “assim, não caberia à educação o papel de transferência de conhecimentos, senão a criação de espaço para a construção de conhecimento” (Martins, 2012, p. 87). Deparou-se, pois, com um processo de aprendizagem que recusa o método e problematiza o ensinar. Necessário se faz pensar a individualidade desse processo e indagar a respeito do que seria o “ensinar a pensar certo” (p. 88). Nesse sentido, o autor apresenta esta pequena relação sobre o conceito de aprender numa exemplificação do “discurso pedagógico”:

Para Deleuze o aprendido só é possível pelos encontros fortuitos com signos que nós não prevemos e não conhecemos, ou seja, signos não fazem parte do nosso universo de reconhecimento. Ao não os (re)conhecermos, somos forçados a pensar com aquilo que não está

posto, não está ao alcance da reconhecimento, aquilo sobre o qual não temos ideias nem imagens; a força da impossibilidade da reconhecimento é propriamente o que leva ao processo da aprendizagem e, concomitantemente, do ato de pensar (Martins, 2012, p. 92).

A aprendizagem se opõe ao que é possível, porque tudo pode ser considerado possível, mas o aprendido nunca poderá ser mensurado por alguém que não seja o próprio sujeito que está aprendendo, pois nunca se saberá especificamente como alguém aprendeu, a não ser a forma como aprendeu.

A seguir, o último descritor é apresentado com a intenção de consolidar os fundamentos da educação, sobretudo, o filosófico, como objeto de estudo desta dissertação. Assim, as pesquisas revelam caminhos para alcançar a formação de professores, fundamentada em pressupostos filosóficos que oferecem instrumentos capazes de potencializar o conhecimento humano significativamente.

1.1.3. – Descritor: Pedagogia e Fundamentos da Educação

Os fundamentos educacionais que se pretendia encontrar eram, mais especificamente, os filosóficos. Carvalho (2013), na terceira parte de seu trabalho, delinea o que considera a via mais correta da prática educacional. Na quarta parte evidencia questões relacionadas à natureza da contribuição da filosofia.

Desvinculada a filosofia das questões pedagógicas, tem-se, sobretudo, o relativismo dos valores educativos e indagações diversas acerca da Pedagogia. O texto de Carvalho expõe, assim como diz no próprio título, a pedagogia da complexidade, o que de fato parece encontrar respaldo na filosofia, uma vez que se atém a três níveis: a ontologia, a epistemologia e a antropologia, os quais dizem respeito, diretamente, às características filosóficas.

Beltramin (2010) discute a pedagogia da complexidade, termo que se refere a uma modalidade de aprendizagem que necessita de uma revisão de espaços dos participantes desse processo. A racionalidade do pensamento cartesiano tem sido considerado um referencial epistemológico para o desenvolvimento da filosofia contemporânea, entretanto nem sempre pode ser considerada positiva, uma vez que “[...] simplicidade e linearidade¹⁵” (Beltramin, 2010, p. 58) podem ser consideradas como um empobrecimento das possíveis

¹⁵ No original se lê: “la simplicidad y la linealidad”.

reflexões do homem e sua relação com o mundo e de sua condição biossocial. O racionalismo, em que as partes se articulam de uma só forma, faz um conhecimento incapaz de aceitar e reconhecer as diferentes potencialidades que podem existir em outros objetos de estudo – o que causa uma perda na compreensão desse objeto, por causa de uma “[...] racionalidade dissociada do sujeito e do mundo¹⁶” (Beltramin, 2010, p. 58).

Pode-se dizer que a sociedade tem caminhado a um desenvolvimento vicioso de consumismo material, dominado pelo mercantilismo sem lógica de regulação e controle. Nesse sentido, Beltramin (2012) coloca à reflexão questões de como resgatar uma epistemologia com a qual o homem retome suas condições naturais, conjuntamente com as condições éticas. O autor proporciona meios para pensar sobre possíveis epistemologias capazes de relacionar o descobrimento do mundo vinculado ao ser humano de modo essencial. Tal pensamento e reflexão proposta é que se denomina de complexo. Assim, propõe-se uma teoria mais ampla, a partir do cartesianismo, mas com múltiplas formas de se relacionar com os outros: “re-construir o processo de conhecimento de forma integral, incorporando ambas as regularidades e irregularidades presentes nos conteúdos culturais que querem descrever e compreender¹⁷” (Beltramin, 2010, p. 59). O pensamento cartesiano e posteriormente o positivismo têm retardado o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos têm se limitado a teorias e se desvinculam da realidade, abrindo grande espaço para a experiência objetiva. Para não se ater mais na pedagogia complexa, finaliza-se com a seguinte citação que estabelece os seus princípios:

[...] presentado como un paradigma que debiera ser parte constituyente de otras propuestas que en conjunto posibiliten al hombre una convivencia pacífica y orientada a la realización de las múltiples potencialidades que lo definen, tales como la creatividad en su sentido más amplio, sus credos religiosos, con igual validez explicativa, sus formas de hacer política y sus maneras de expresar la sexualidad, entre otras muchas formas de manifestar la vida como globalidad (Beltramin, 2010, p. 63).

¹⁶ No original se lê: “de una racionalidad desvincula Del sujeto y Del mundo”.

¹⁷ No original se lê: “re-construye el proceso del conocimiento de manera integral, incorporando tanto las regularidades como las irregularidades presentes en los contenidos cultural que se quieren describir y comprender”.

Pensando numa articulação do homem com seus potenciais que o definem, na construção de estratégias para ensinar, tudo isso está relacionado com o reconhecimento de si mesmo e reconhecimento do contexto presente; assim, pois, é possível pensar no processo educativo.

A dissertação de Andrade (2011), que busca consolidar a inteireza do ser com uma perspectiva fenomenológica na medida em que visa ao conhecimento de modo a estimular uma nova compreensão da realidade, tem como foco a construção do conhecimento, a qual perpassa a perspectiva transdisciplinar e indica uma formação inteira do homem, entendendo a condição do ser como plena e “[...] dialógica entre mente, corpo, sentimentos, intuição e imaginação a partir da metacognição que seria transcender entre, além e através de seus atos e pensamentos” (Andrade, 2011, p. 22).

Posto isso, fez-se importante conhecer a revisão da tese de Andrade (2011) para compreender como isso tem sido trabalhado. O autor constatou que a trajetória de formação do professor “[...] não poderia ser somente a de cumpridor de conteúdos legitimados como verdadeiros, mas que sua atuação era muito mais ampla e complexa” (Andrade, 2011, p. 21), pois, os caminhos percorridos por cada um dizem respeito à autoformação, muitas vezes difícil de tornar-se totalmente neutro diante de um discurso pedagógico.

1.2. - Foco das pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES

Dentre as leituras realizadas a partir dos trabalhos selecionados, a questão do conhecimento filosófico discutida por meio dos cursos de Pedagogia demonstra a falta de relevância teórica para a formação educacional. Verificaram-se, pois, as condições superficiais em que os cursos se encontram. Se se considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais, as diferenças culturais e os conteúdos a respeito da epistemologia, ter-se-á então um campo amplo demais para tratar a discussão que por si só já é ampla. A identificação empírica das pesquisas revelou, fortemente, a inconsistência, superficialidade e fragmentação da formação docente, resultado de uma grande demanda do capitalismo na área educacional, que passou a ser considerada, sobretudo, como parte de um mercado financeiro (Moraes, 2011).

A formação docente também remete ao conflito que é vigorado em lei sobre o assunto, o que, conseqüentemente, mostra a desarticulação e o descomprometimento dos cursos em relação aos Projetos Pedagógicos a às Diretrizes que os norteiam, as quais, por sua vez, parecem estar inseridas, sobremaneira, num viés concepcional marxista dominante, que será apresentado com melhor precisão no último capítulo, conforme o que for encontrado nas análises documentais dos cursos. É preciso, portanto, repensar os Projetos para que novos resultados sejam possíveis diante das pesquisas educacionais.

Se se pensar a respeito das discussões acadêmicas educacionais em torno dos conhecimentos filosóficos, ver-se-á que elas tendem para um campo que se preocupa mais com a aprendizagem do que com o ensino, no sentido de que a preocupação maior volta-se para a autoformação do sujeito. Essa formação não está direcionada, pois, nem ao professor, nem ao aluno, mas para uma aprendizagem de ambos pela construção dialética do conhecimento, cujo procedimento problematiza o ensinar.

A respeito da fundamentação teórica na Pedagogia, pode-se perceber que a busca por aprofundar e sedimentar os conceitos empreendidos anteriormente, como o da autoformação, é constantemente identificada na medida em que a fundamentação do campo se afirma na filosofia e, mais uma vez, percebe-se a relevância da área diante dos problemas educacionais, até mesmo pelo fato de serem campos indissociáveis. A respeito ainda da formação de si, ou autoformação como convencionou-se chamar, pode-se dizer que a interdisciplinaridade também é parte fundamental do campo da educação, como empreendeu Orlandi (1983), ainda que sua crítica não tenha sido referenciada na pesquisa que apontou para essa singularidade. Dentre todas, a maior crítica aqui é pensar na construção da Pedagogia para além de um empobrecimento do pensar, o que foi foco de várias pesquisas. O problema, então, volta-se à possibilidade de retomar uma epistemologia que retome, por sua vez, as condições naturais do homem e, nesse sentido, volta-se também aos problemas levantados anteriormente por Azanha (2011). É necessário, pois, pensar se as concepções educacionais como o marxismo, o pragmatismo e o construtivismo, presentes na revisão de literatura, estão também presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos estudados. Identificou-se uma busca constante por

sedimentar a autoformação, entretanto, isso levou a pensar em questões sobre a construção da Pedagogia para além do deslocamento do ato de ensinar, fragmentado de fundamentação pedagógica, e que possa ser aplicada na prática.

A fim de manter o foco proposto neste trabalho, tratou-se apenas de buscar discussões que fizessem referência ao assunto especificamente interpelado na introdução, mantendo-se, portanto, as discussões sobre o conhecimento filosófico que trata dos impasses sobre o entendimento do ser humano, no sentido educacional, em busca de garantir a humanização do homem, ou seja, a sua formação e o modo social, político e ético de ser (Severino, 2006), mesmo que não tenha sido o resultado efetivo das pesquisas.

CAPÍTULO II

Análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia: categorização dos dados

Dentre as diversas concepções filosóficas presentes nas pesquisas que tratam da análise de cursos de Pedagogia, passa-se a pensar, nesta ocasião, na concepção da filosofia voltada para uma formação mais humanizada, no sentido empreendido por Severino (2006), e na construção mais genuína do pensamento filosófico para que seja possível remeter às condições naturais do ser humano e assim refletir o campo pedagógico, como apontado no primeiro capítulo. Ademais, há condições de proceder, neste momento, às análises em busca de identificar as concepções filosóficas, de forma precisa, em cada curso selecionado.

Se este capítulo diz respeito à análise de Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia de 15 universidades brasileiras, conforme explicitado na introdução deste trabalho, isso não significa que, por meio desta análise, seja suficiente considerar possíveis discrepâncias entre as práticas docentes e o que preveem os documentos. Esta observação revela-se importante no sentido de pensar a necessidade de outros estudos que explorem, de forma empírica, a correlação entre as práticas pedagógicas efetivas e o que dispõem os documentos. No entanto, como estudo documental, as concepções de filosofia presentes nos Projetos Pedagógicos apresentam-se em duas vertentes, que constituem o objeto de discussão do terceiro capítulo, a saber: (i) concepção marxista e (ii) concepção liberal.

Para certificar-se da veracidade dos resultados da investigação, tomou-se o cuidado de analisar primeiramente os PPCs em geral, para posteriormente identificar e analisar as concepções de filosofia presentes nos referidos cursos e, como não havia um modelo teórico *a priori*, a reflexão e a interpretação foram constantemente trabalhadas à medida que a pesquisa foi progredindo.

Antes de prosseguir, é importante esclarecer o que se entende por análise, pois foi por meio dela que se chegou aos resultados desta pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2012):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as *análises de documentos* e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a

organização de todo o material, dividindo-se em partes, relacionando essas partes e procurando *identificar nele tendências e padrões relevantes* (2012, p. 45, *grifos nossos*).

Fazendo uso das concepções das autoras, trabalhou-se o Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia para a identificação minuciosa do conhecimento filosófico tratado no documento. E para além dessa identificação, foi necessário também que se refletisse sobre as finalidades dessa análise, pois, de acordo com Minayo (2000), é preciso:

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e *ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado*, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte (Minayo *et al.*, 1994, p. 69, *grifo nossos*).

Dessa forma, a análise encaminhou-se considerando os pressupostos filosóficos na área educacional a fim de responder a pergunta levantada e pretendeu tratar das concepções filosóficas situadas no contexto dos fundamentos da educação, procurando ressaltar a relevância dos estudos de filosofia nesta área. Por esse motivo, a pesquisa foi construída por meio de uma análise que possibilitasse identificar os fundamentos, muitas vezes, intrínsecos aos materiais analisados. Esta análise documental foi rigorosamente feita por meio dos PPCs. Lüdke e André (2012) argumentam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (2012, p. 39).

De acordo com o referencial acima, a análise dos Projetos garante a esta pesquisa o caráter científico, uma vez que esses documentos evidenciam informações sobre o contexto em que estão inseridos os cursos de Pedagogia selecionados, podendo assim gerar outras discussões concernentes à análise levantada.

2.1. - Seleção dos cursos: critérios

A escolha das universidades que tiveram seus PPCs analisados foi feita com o cuidado de considerar tanto a universidade pública como a privada, a fim

de analisar os diferentes contextos que permeiam a formação de professores no Brasil. A finalidade foi mapear os cursos de Pedagogia e realizar uma discussão o mais próximo possível da realidade¹⁸. Abaixo é apresentada uma tabela das universidades selecionadas para a análise documental:

Quadro 4. Avaliação das melhores universidades classificadas pelo Enade (2005, 2008 e 2011)

REGIÃO	REDE	NOTA			IES selecionada
		2005	2008	2011	
NORTE	Federal	UFPA - 4	UFRO - 5 UFAC - 5	UFPA - 4	UFPA
	Estadual	UEPA - 1	UERR - 2 UEPA - 2	UERR - 3 UEPA - 3	UEPA
	Particular	CEULJI - 4	FACI - 3	FACI - 5	FACI
NORDESTE	Federal	UFPE - 4	UFPE - 4	UFPE - 5	UFPE
	Estadual	UNEB - 5	UNEB - 4	UNEB - 4	UNEB
	Particular	FAMETTIG - 4	FAMETTIG - 4	ISEC - 5	FAMETTIG
CENTRO-OESTE	Federal	UFMT - 4 UFG - 3	UFMS - 4	UFG - 4	UFG
	Estadual	UEG - 4	UEG - 4	UEG - 4	UEG
	Particular	ALFA - 3	ALFA - 3	ALFA - 4	ALFA
SUDESTE	Federal	UFSJ - 5	UFSJ - 5	UFSJ - 4	UFSJ
	Estadual	UNESP - 5	UNESP - 5	UNESP - 5	UNESP
	Particular	ESFA - 5	ESFA - 5	UNIP - 5 UNIMONT - 5 UMC - 5 FTNCDA - 5	ESFA
SUL	Federal	UFMS - 4	UFMS - 4	UFMS - 4	UFMS
	Estadual	UEPG - 5	UEPG - 4	UEPG - 4	UEPG
	Particular	ULBRA - 3	ULBRA - 5	ULBRA - 5	ULBRA

Fonte: Informações obtidas por meio da seleção e filtragem dos “Resultados de Curso” disponíveis na página do Enade (Brasil, 2015).

Com base nas informações disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no *menu* correspondente ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), foram selecionadas as universidades que apresentaram o melhor desempenho desde o início do Exame. O Enade, que

¹⁸ Contrapondo-se ao fato de tratar de uma discussão o mais próximo da realidade, Megid (2011) esclarece que: “É preciso ressaltar que ‘solucionar’ ou ‘resolver’ um problema por intermédio de uma pesquisa científica talvez seja muita pretensão, ou mesmo uma ação impossível, quando este se trata de um problema educacional. Em primeiro lugar, porque somente a realidade educacional pode nos fornecer indicadores de que determinado problema está ou não sofrendo processo de solução. Em segundo, porque as raízes e causas desse problema podem ser tão diversas e múltiplas que sua solução por vezes não se encontra ao alcance de apenas um trabalho acadêmico, exigindo quase sempre transformações do próprio sistema educacional ou do sistema sócio-político-econômico do país” (p.118). Neste caso, se a presente pesquisa apresentar resultado negativo quanto à questão do conhecimento em currículos dos cursos de Pedagogia, caberá o entendimento que Megid traz sobre a necessidade das transformações do sistema educacional. Mas o intuito desta pesquisa, longe de resolver um problema na perspectiva política, é o de contribuir para o fomento das pesquisas nesta área educacional. Além disso, como propõe Soares (1989), esta pesquisa não tem caráter transformador, mas de investigação sem a pretensão de alterar os resultados.

integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação (Brasil, 2015).

O Conceito Enade é um indicador de qualidade com cinco categorias, sendo a nota 1 o pior resultado e 5 o melhor. Em primeiro lugar a busca foi feita na página do Enade, na qual encontram-se os resultados de acordo com os cursos das universidades do Brasil e com o ano em que o Exame foi realizado. Foram selecionados somente os cursos de Pedagogia, os quais dizem respeito a esta pesquisa, considerando as três redes de ensino superior: federal, estadual e privada. Depois os cursos foram classificados por regiões brasileiras, de modo a elencar, em cada região, as universidades com melhor colocação na avaliação.

Durante a seleção das universidades, apresentadas no quadro acima, encontrou-se o mesmo resultado para mais de uma, levando-as a um empate. Para prosseguir a pesquisa, o critério de desempate foi a média aritmética das notas obtidas durante os três anos do Enade, considerando apenas as que obtiveram o maior resultado em todos os exames. É importante citar que durante os exames algumas universidades, embora listadas pelo Enade, não apresentavam o Conceito Enade, e, portanto, foram retiradas dessa seleção, por falta de resultado.

A partir da seleção, com o tratamento das informações buscou-se responder às seguintes questões: qual é a ênfase dos conteúdos filosóficos nos PPCs de Pedagogia? Que concepções de filosofia estão presentes em cursos de Pedagogia de diferentes instituições do Brasil?

2.2. - Categorização dos dados

A categorização dos dados, a partir dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das 15 instituições citadas no quadro 4, foi realizada mediante leitura e análise documental de acordo com os procedimentos metodológicos de Marconi e Lakatos (2010) sobre elaboração e interpretação dos dados. Além da análise como “[...] tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 151), a interpretação foi outra atividade realizada, na medida em que impulsionou o uso da “[...] atividade

intelectual que procura dar significado mais às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 152). Em um primeiro momento, foi construído um quadro com as informações brutas sobre os cursos, com os dados que se consideraram relevantes à temática desta pesquisa, e com as informações que possuíam elementos em comum em todos os projetos ou pelo menos em quase todos. A partir disso resultaram duas categorias: (i) das disciplinas de Filosofia e (ii) do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia. Após essa separação, a primeira categoria contou com as seguintes subcategorias: (a) das referências básicas; (b) das ementas. A segunda categoria desdobrou-se, também, em subcategorias: (a) das referências; (b) da carga horária e habilitação docente; (c) do objetivo geral ou princípios norteadores; (d) do perfil do egresso.

Antes da análise descritiva e comparativa dos dados, destaca-se que não foi possível realizar a leitura dos Projetos Pedagógicos de alguns cursos, embora tenham sido selecionados. No caso da ESFA (Escola Superior São Francisco de Assis) ocorreu que, apesar de ter participado do Enade em dois anos e seu curso de Pedagogia ter sido selecionado como um dos melhores, no momento em que se iniciou a busca pelo Projeto da instituição, ela já não ofertava mais o curso de Pedagogia e, como não houve tempo hábil para fazer outra seleção, retirou-se a instituição do quadro das análises. Também não foram realizadas as análises de outras duas instituições particulares – a Faculdade Ideal (FACI) e a Faculdade Integrada Olga Mettig (FAMETTIG), da região norte e do nordeste do Brasil, respectivamente –, uma vez que seus Projetos não estavam disponíveis nos portais das instituições. Tentou-se fazer contato com as instituições via *e-mail* e por telefone, mas sem sucesso, pois nenhuma resposta foi obtida pelo *e-mail* e o contato por meio de ligações só foi possível com as secretarias dos cursos de Pedagogia, que não tinham acesso aos Projetos Pedagógicos de Curso.

Diante da falta de responsabilidade por não disponibilizar os Projetos de Curso, demonstra-se a ausência de comprometimento com a educação e, conseqüentemente, percebe-se o descaso para com a pesquisa, cuja importância, em conjunto com o ensino e com a extensão, foi destacada pelo CNE (2015). De acordo com isso, percebe-se que esse aspecto não é parte integrante da constituição dos Projetos das instituições citadas, uma vez que elas negam

informações que contribuam e fomentem as pesquisas em educação, e negam, conseqüentemente, a busca pela transformação da sociedade.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo: *I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas* (Brasil, 2015, p. 9, *grifos nossos*).

Na medida em que as instituições recusam, por meio da falta de comunicação, disponibilizar o Projeto Pedagógico de Curso, mostram descaso com a situação social e recusam a articulação destacada em lei. Como poderiam contribuir para a mudança se não possibilitam o diálogo para a discussão dos documentos que regem a própria formação de professores? Que outro meio mais eficaz que não a formação docente para possibilitar a transformação social?

Inicia-se, pois, as análises de acordo com as categorias dispostas anteriormente. Os subtítulos que se seguem neste capítulo são as categorias identificadas por meio da análise dos Projetos.

2.2.1. - Categoria (i) - das disciplinas de Filosofia

Esta categoria, que está organizada em duas subcategorias, passa pela análise das disciplinas de Filosofia, primeiras (I) e segundas (II), dentro da estrutura curricular dos PPCs das instituições selecionadas. Do ponto de vista formal, apresenta-se uma discussão pormenorizada, em alguns aspectos aglutinando as subcategorias e em outros analisando-as de forma isolada. Acerca da nomenclatura destacada, de acordo com as orientações em lei que seguem junto com as análises, cada instituição tem flexibilidade para nomear as disciplinas conforme seu entendimento, assim como para instituir a carga horária e o conteúdo. De acordo com o artigo 12 do CNE (2015), “os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições [...]” (Brasil, 2015, p. 9), instituem suas próprias diretrizes.

A importância da análise descrita neste tópico é identificar como os conhecimentos filosóficos têm sido apresentados para a formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia, almejando identificar a possibilidade de consciência crítica e reflexiva para a construção de um pensamento autônomo, de

forma que permita que o próprio aluno encontre o conhecimento. De fato, a análise não pretende, nem teria como, medir se as disciplinas conseguem ou não possibilitar essa habilidade aos alunos, entretanto, pretende identificar quais condições os cursos oferecem para conquistar uma possível *práxis* pedagógica. Buscou-se identificar, portanto, se as disciplinas usam de instrumentos potentes para que isso possa ser efetivado e se oferecem subsídios para trabalhar o pensamento autônomo. Logo, a análise se construiu buscando identificar a potência da disciplina de Filosofia em cursos de Pedagogia para além do que está escrito na composição da disciplina.

Sobre propiciar meios para a autonomia docente, apresentam-se abaixo alguns trechos de Projetos Pedagógicos de cursos de diferentes regiões, que, relacionados à constituição curricular, se direcionam a trabalhar com instrumentos que visem à consciência social.

O Projeto da UFPA explicita a *práxis* como o principal instrumento capaz de problematizar a realidade:

Essa perspectiva de movimento tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática, aqui entendida como o "lugar" aonde se materializam saberes, valores, crenças, concepções, finalidades, e cujos meandros precisam ser revelados, desvelados por uma atitude constante de teorização/problematização das práticas vividas, pelo qual se pode revitalizar tanto a prática quanto a teoria. A construção de um currículo que tenha como definição a atividade humana por excelência como atividade teórico-prática, na qual se insere a docência e o ato pedagógico em todas as suas dimensões, impõe o desafio da superação de uma concepção de prática estritamente instrumentalizadora, pragmática, descontextualizada. Da mesma forma, urge nessa relação um novo redimensionamento da atividade teórica, a qual deve se desvincular de uma visão puramente contemplativa do pensamento, onipotente em sua relação com a realidade, identificando-se como produtora de conhecimento sobre e a partir da prática social, cujas mediações constituem o horizonte da sua finalidade, tanto no que se refere ao seu desvelamento quanto a sua transformação (UFPA, 2016, p. 12).

Na busca por conciliar a prática e a teoria como caminho para a transformação social, a Universidade apresenta a necessidade de conciliar toda a formação teórica com a prática educacional, na medida em que ambas, intrinsecamente, propiciam reflexões da realidade.

Essa mudança de perspectiva deve ter como fundamento a necessidade de se promover diferentes formas de aproximação do aluno com a realidade na qual atua, tendo em vista diminuir as distâncias entre o saber, o saber pensar e o saber fazer; e na interface dessa articulação deve estar a prática social como elemento norteador de todas as

disciplinas do currículo, superando-se assim a dicotomia entre disciplinas teóricas e práticas e a fragmentação do ato de conhecer (UFPA, 2016, p. 13).

Da mesma forma, a universidade da região nordeste, a UNEB¹⁹, possui semelhança de ideais engajados na mudança do sistema social:

O Curso de Pedagogia, aqui reformulado, fundamenta-se em pressupostos que consolidam uma visão social transformadora de mundo, concebendo a formação de um profissional que, pela reflexão e pela dúvida, envolve-se numa prática e busca confrontá-la com a teoria, retornando ao cotidiano para refazê-la. [...] considerando sempre a perspectiva do profissional de educação [...] quando defende que: “acima de tudo um educador é não apenas um especialista no ensino de alguma disciplina. Daí a necessidade de uma formação totalizante, fundada na compreensão ampla da educação como processo histórico-social, no domínio dos conteúdos como realidades em construção, na competência didático-metodológica e em determinados valores e atitudes, como o questionamento, a liberdade, o respeito ao outro, a responsabilidade, a fidelidade, a justiça, a ética, a disciplina, a pontualidade” (UNEB, 2016, p. 10).

Reflexão e dúvida, práticas e teorias confrontadas são instrumentos potentes de conscientização para a transformação de mundo e, sobretudo, são instrumentos de um processo histórico-social.

2.2.1.1. - Subcategoria (a) - das referências básicas

A primeira subcategoria, que trata das referências que estão presentes nos Projetos, é de suma importância e o primeiro passo para compreender as concepções implícitas sobre a filosofia nos cursos de Pedagogia, pois a partir dessa categorização pode-se compreender *a priori* sob quais perspectivas teóricas as disciplinas foram pensadas e construídas. A partir da leitura dos 12 Projetos Pedagógicos de Curso, identificaram-se as referências básicas das disciplinas primeiras e segundas de Filosofia com o intuito de selecionar os autores que mais vezes foram usados como referência, contando a partir dos que foram referenciados em pelo menos três cursos distintos, número mínimo de

¹⁹ A concepção marxista está presente em diversos cursos, como é o caso explícito da UNEB, no entanto, não significa que essa presença revele aderência em todas as circunstâncias ao marxismo. Em outro momento do Projeto desta instituição, lê-se: “Deste modo, queremos afirmar que as habilidades e as competências, trabalhadas pelo professor no Curso de Pedagogia, [...] são práticas educativas obtidas em experiências formais e informais (ENGUITA, 1998). São vivências sociais e culturais que são levadas à escola pela sociedade e que, portanto, o pedagogo precisa conhecê-las, aprofundá-las e transformá-las em seu processo formativo” (UNEB, 2016, p. 26), ou seja, a formação do curso também encontra-se pautada na experiência adquirida para poder pensar a teoria e a possibilidade de transformação (Dewey, 1976).

incidência. Para apresentar esses autores e, posteriormente, uma análise sobre o que pode ser concebido a partir disso, tem-se abaixo uma amostra dos dados em forma de tabela com a identificação dos autores e as respectivas instituições onde são citados.

Tabela 1. Principais referências nas disciplinas de Filosofia.

	IES/ Autores	(a) Aranha	(b) Giles	(c) Luckesi	(d) Chauí	(e) Ghiral delli	(f) Platão	(g) Severino
FEDE RAL	UFPA					1		
	UFPE	1	1	1				
	UFG			1	2		2	
	UFSJ					1		
	UFSM	2	2	2				
ESTA DUAL	UEPA				1			1
	UNEB	1					1	
	UEG		1			1		1
	UNESP				1		1	
	UEPG							
PAR TICU LAR	ALFA	1		1	1			1
	ULBRA					1		
Total		5	4	5	5	4	4	3

Fonte: Tabela elaborada pela autora. Os dados obtidos nesta tabela resultam de análises quantitativas das referências básicas das disciplinas de Filosofia, primeiras e segundas, presentes na estrutura curricular dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia das instituições estudadas.

As obras sobre filosofia dos autores destacados são, com exceção das de Platão e de Severino, comentadas e seus títulos remetem necessariamente a temas amplos demais para serem discutidos no tempo permitido em uma disciplina. Os autores e as obras destacadas na tabela 1 são: (a) Maria Lúcia Arruda Aranha: *Filosofia da Educação*; (b) Thomas Ranson Giles: *Filosofia da Educação*; (c) Cipriano Carlos Luckesi: *Filosofia da Educação*; (d) Marilena Chauí²⁰: *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, três

²⁰ Importante ressaltar que não está a se criticar os autores, entretanto, a crítica estabelece-se na condição dos instrumentos ofertados em um curso de Ensino Superior, sobretudo, em se tratando

vezes citada, e *Convite à Filosofia*, duas vezes citada; (e) Paulo Ghiraldelli: *Filosofia da Educação*; (f) Platão: *Defesa de Sócrates*, duas vezes citada, e as outras duas ocorrências do autor são com obras distintas; (g) Antônio Joaquim Severino: *Filosofia da educação: construindo a cidadania*, duas vezes citada, e as demais ocorrências são com textos diferentes.

Os títulos das obras apresentam a filosofia da educação de modo amplo, tentando situar o aluno diante da filosofia por meio de dispositivos didáticos. Em que pese o fato de que se tratam de textos distintos, todos dizem respeito a construções propedêuticas, isto é, são voltados para o início dos estudos filosóficos. Se a leitura da filosofia requer o estudo dos clássicos, textos resumidos com comentários contextualizados sobre cada filósofo parecem insuficientes para uma formação mais crítica e que dê conta da consagrada *práxis*, formulada nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Depreende-se que, a partir dos títulos das obras listadas, com tema demasiadamente amplo, a disciplina é trabalhada de modo pouco detalhado e com base em comentadores que muitas vezes não aprofundam os conhecimentos necessários que requerem os fundamentos da educação. Embora diversificados os autores, todos apresentam em comum um fator, a tentativa de abertura à filosofia, como se isso fosse suficiente para instigar o pensamento autônomo dos alunos como requer o Projeto dos cursos, se é que isso é realmente possível.

Ainda em relação ao ensino mais geral de filosofia, considerando a Lei nº 11.684, de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, supõe-se que o estudante desse nível de ensino já tenha tido um contato preliminar com a filosofia. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não estipulam conteúdos específicos que devem ser ofertados aos estudantes, entretanto pautam-se pelo princípio de que:

Na perspectiva das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, as instituições de ensino devem ter presente que formam um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea (Brasil, 2008, p. 190).

de formação de professores. Tendo isso em vista, consideramos importante destacar o texto “O que é ideologia” de Marilena Chauí dos anos 1980, mas que não se pode desconsiderar sua atual repercussão, discussão tão cara em educação. Ressalta-se, portanto, que são autores, muitos deles, consagrados e merecem seus méritos nas contribuições contemporâneas da educação.

A disciplina de Filosofia, de acordo com a lei, faz parte da área de ciências humanas e é ofertada em conjunto com a História, a Geografia e a Sociologia, o que visa, na perspectiva mencionada e como eixo norteador das outras áreas, contextualizar o aluno na dimensão histórica e na dimensão do contexto em que ele vive. Percebe-se, pois, que as diretrizes para o ensino de filosofia têm o caráter de inserir o aluno na conjuntura social e contribuir para o entendimento de sua utilidade prática por meio da história.

É desse modo que, de acordo com os documentos legais, pôde-se interpretar como deveria ser desenvolvida a disciplina de Filosofia no ensino médio. Caminhar por essa discussão se fez pertinente para compreender que, embora o ensino de filosofia no ensino superior tenha condições de avançar para além do conhecimento que é ofertado, parece que, de acordo com os materiais identificados, o nível dos conteúdos mantém-se semelhante ao lecionado no ensino médio. O problema não são os autores e as obras destacadas na tabela 1 sobre as referências de filosofia da educação, que aliás são fundamentais para que a disciplina de Filosofia trate do seu próprio fundamento, pois o que a deixaria mais vulnerável se destes conteúdos não tratassem? Nesse contexto, os referenciais teóricos dos Projetos dos cursos de formação de professores talvez pudessem ser pensados a partir de outras bases, isto é, a partir dos clássicos, pois pressupõe-se que, “da perspectiva do leitor iniciante, trata-se daquele que, com exceções, terá contato sistemático com a cultura elaborada e, especialmente, com o texto clássico somente no ensino superior” (Dalbosco, 2016, p. 6), concepção que, todavia, não aparece como predominante nos Projetos.

A respeito da importância dos clássicos, Dalbosco (2016) argumenta que “[...] não se pode imaginar, também a formação consistente do ser humano sem seu contato com produções culturais passadas e, especificamente, com o texto clássico” (Dalbosco, 2016, p. 2).

Portanto, o problema estabelece-se na ausência de fundamentação clássica, como se um preâmbulo fosse condição suficiente para fazer filosofia. Fazer filosofia significa usá-la para provocar outros olhares sobre a concepção do curso em que estão sendo formados os professores e possibilitar condições reais

de interferência no mundo e no outro para além daquele olhar dormente sobre a dimensão de todo o conhecimento ao longo da formação (Mendonça, 2015).

Uma disciplina de Filosofia, sobretudo na formação docente, precisaria mais que apresentar conteúdos. A filosofia, nesse âmbito, necessita de instrumentos mais potentes que sejam capazes de sensibilizar e afetar o aluno de modo que ele próprio passe a ter discernimento da dimensão pedagógica e de sua conjuntura atual e que provoque minimamente inquietações no outro. O fim da filosofia, em um curso que forma professores, deveria ser lançar o fogo.

O elemento fogo, concebido por Heráclito (apud Mendonça, 2011), permite conhecer o mundo pelo *dever*, por meio da contradição do ser ou não ser. A compreensão de todo conhecimento está na harmonia entre os pares de contrários. O princípio da contradição, sobretudo do ser ou não ser, além de outros, é tratado aqui no sentido da humanidade do homem, ou seja, o conhecimento perpassa necessariamente o ser, que pelo fogo é potencializado e movido a conhecer. O fogo, enquanto elemento que transforma, traz calor, dá a vida, ilumina e, assim, contribui para pensar os problemas cotidianos, o qual não se pode temer e nem deixar sufocar pelas fumaças, deve ser usado para iluminar os problemas da sociedade em que se vive. O equívoco do conhecimento transmitido na formação humana é estagnar-se como se outro não existisse, por isso, atentar-se a forma com que eles chegam até a sala de aula e saber usá-los. Não existe um fim individualista na educação que o sujeito pode decidir por se inerte. Há na educação um fim coletivo da história humana que está submetido toda a sua trajetória e seu futuro social, por isso a necessidade de potencializar o conhecimento filosófico na formação docente com condições possíveis de ofertar um ensino autêntico.

Além disso, tem-se um problema maior: com o tempo oferecido para as disciplinas, é possível pensar a filosofia? De acordo com Dalbosco, um texto clássico “[...] não é algo que possa ser compreendido num piscar de olhos ou cujo acesso tinha a possibilidade de ser inteiramente simplificado. Pelo contrário, o ingresso nele demanda muito esforço, paciência e exercício de repetição [...]” (Dalbosco, 2016, p. 6), portanto, exige tempo. As disciplinas relacionadas à filosofia são trabalhadas dentro do núcleo básico, conforme o CNE de 2015. Estabelecidas, em lei, as horas mínimas, fica a cargo de cada instituição decidir

quais e quantas disciplinas comporão esse núcleo. Assim, os cursos analisados encontram-se dentro dos padrões legais, entretanto, ainda que a carga horária dependa da disposição das disciplinas ministradas, não é, de todo modo, suficiente para trabalhar os clássicos. O CNE, de 2015, no artigo 13, § 1º e inciso III, determina:

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 11).

Os núcleos definidos pelos incisos I e II mencionados na lei referem-se, respectivamente, aos “[...] estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais”, e ao “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional [...]” (Brasil, 2015, p. 9). O primeiro núcleo é onde a filosofia está situada no componente curricular do curso de Pedagogia. Há instituições que oferecem a disciplina em dois módulos, mas a maioria se restringe unicamente a um, com cargas horárias que se diferem entre 60 e 102 horas. Embora todas as cargas horárias estejam em acordo com a lei, as diferenças são demasiadamente grandes, sobretudo, nas universidades que ofertam a disciplina em dois módulos: UFPA com 60 horas, UFG e UFSJ com 72 horas, UFSM, cuja carga horária não foi encontrada, UNESP com 75 horas, UEPG com 102 horas e 68 no segundo módulo. Nenhuma das duas universidades particulares possui a segunda disciplina. Do total de 12 universidades analisadas, 50% têm a disciplina de Filosofia somente no primeiro módulo. Isso revela a instabilidade com a qual a disciplina é ministrada e demonstra a falta de preocupação com o campo, uma vez que metade é uma quantidade significativa e designa uma contraposição de ideias. Fica evidente, portanto, o descaso com os conhecimentos filosóficos e, conseqüentemente, a falta de entendimento sobre a importância da disciplina.

O tempo ministrado nesses cursos parece insuficiente para explicitar/apresentar/conhecer – verbos usados nas ementas das disciplinas primeiras das universidades federais – a origem da filosofia e a relação entre filosofia e educação.

Em relação à composição curricular do núcleo básico dos cursos de licenciatura em Pedagogia, dispõe, no artigo 12 sobre o núcleo de estudos de formação geral, as diretrizes sobre os conteúdos trabalhados durante a vivência desse núcleo, as quais "[...] estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares" (Brasil, 2015, p. 11):

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, *os fundamentos da educação para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade*; b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; [...] e) *conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano* e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, *sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem*, no planejamento e na realização de atividades educativas; [...] i) pesquisa e estudo *as relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania*, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; j) *questões atinentes à ética, estética e ludicidade* no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...] (Brasil, 2015, p. 9, *grifos nossos*).

Os princípios destacados na citação revelam o quanto a filosofia está implicitamente presente na constituição de toda a formação, isto é, não só em uma disciplina específica, mas em toda a dimensão pedagógica. Seu papel, portanto, é ímpar no contexto educacional e por isso a necessidade de entendê-la como componente fundamental do currículo. Colocar, contudo, a disciplina na composição da grade curricular não é o suficiente para garantir suas potencialidades na prática pedagógica e no ensino.

Art.13, § 2º: Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus *fundamentos* e metodologias, *bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação*, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, *direitos humanos*, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11, *grifos nossos*).

Resguardadas as exceções, que serão tratadas posteriormente, verifica-se que, analisando na totalidade, as referências identificadas não parecem apontar para o que está instituído no artigo acima, embora a lei não especifique os conteúdos que devem ser trabalhados, até porque isso contrariaria a própria Diretriz, no sentido de perda de autonomia. Essa afirmativa se constrói mediante o entendimento de que os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação numa perspectiva filosófica não podem se restringir ao conhecimento da origem da filosofia e sua relação com a educação, resumindo a disciplina a um preâmbulo filosófico de olhares comentados por autores contemporâneos.

Como já dito alhures, remeter à origem faz parte do processo de fundamentação do conhecimento, pois quê modo conhecer se não pelo princípio? Entretanto, espera-se que o aluno já tenha alguns conhecimentos sobre a origem da filosofia e, ainda mais, que os conteúdos ministrados no ensino superior fossem além.

2.2.1.2. - Subcategoria (b) - da análise das ementas das universidades

Este tópico compara por meio de quadros o conteúdo conceitual das disciplinas de Filosofia primeiras e segundas das universidades analisadas. Foi feita uma divisão para que a análise pudesse ser mais detalhada na descrição e comparação.

Os quadros 5, 6 e 7 demonstram a análise das disciplinas primeiras e os quadros 8 e 9, a análise das segundas disciplinas de Filosofia. Além disso, os quadros estão separados pelas universidades federais, estaduais e particulares, a fim de contrastar as realidades.

Quadro 5. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia I nas universidades federais.

EMENTA	IES				
	UFPA	UFPE	UFG	UFSJ	UFSM
1. Relação filosofia e educação	○	○		○	
2. Origem histórica da filosofia			○		○

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Os dados apresentados mostram que a maioria das ementas se concentra na discussão sobre a relação entre filosofia e educação, o que, por um lado, é

positivo, pois compreender essa relação é fundamental para compreender o fundamento da educação. Por outro lado, se se observar as referências básicas que são usadas para atingir o proposto nas ementas, ver-se-á um olhar não isento de ideologias, sendo que a filosofia deveria possibilitar olhares múltiplos sobre os conhecimentos. Quando se constrói uma única perspectiva na relação entre filosofia e educação, cria-se uma caixa fechada ao invés de criar oportunidades outras, e em vez de o fogo ser usado como potencializador, é usado como fumaça que ofusca o horizonte de conhecimentos.

Nesse sentido, a UFPE chama atenção, pois, na medida em que anuncia “desenvolver estudos específicos de pensadores do período contemporâneo: Marxismo e Teoria Crítica; Existencialismo; Empirismo e Pragmatismo; Estruturalismo e Pós-Estruturalismo” (UFPE, 2016, p. 29), constrói seu referencial teórico embasado em autores de uma única corrente filosófica, como Saviani, Adorno, Gadotti e Marx. O problema não é tanto aliar-se a uma teoria, mas apresentar a filosofia e seus diferentes períodos embasados num único pensamento de modo que as outras correntes acabam sendo negligenciadas. Também a UFPA anuncia de modo semelhante a mesma concepção, usando nas referências autores como Brandão e Paulo Freire.

Em relação ao item 2 do quadro, a UFSM destaca comentadores que tratam sobre a origem da filosofia, como: Aranha, Giles e Luckesi, juntamente com outros dois autores que apresentam obras com denominações semelhantes e que levam a compreender que tratam do assunto de forma também descritiva. A discussão sobre isso, feita anteriormente, revelou a superficialidade com que o assunto é tratado e a predominância de concepções de cunho marxista, como é o caso da Maria Lúcia Arruda Aranha que apresenta em sua obra conceitos como alienação e trabalho, entre outros.

Quadro 6. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia I nas universidades estaduais.

EMENTA	IES				
	UEPA	UNEB	UEG	UNESP	UEPG
1. Relação filosofia e educação	O		O	O	
2. Origem histórica da filosofia		O			O

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A disciplina da UEPA “[...] visa explicitar a relação entre a filosofia e a educação: característica da reflexão e da prática filosófica e do saber-fazer educacional; analisar temas filosóficos-educacionais [...]” (UEPA, 2016, p. 12), a partir de alguns clássicos elencados em suas referências. Da mesma forma, a UNESP usa de clássicos para “oferecer aos alunos uma abordagem filosófica e cultural básica de modo a prepará-los para uma reflexão sistemática sobre temas educacionais constitutivos da nossa tradição pedagógica [...]” (UNESP, 2016, p. 12). A UEG, por sua vez, utiliza-se da reflexão filosófica para pensar a educação, para compreender o sentido e a tarefa da educação na atualidade, utilizando Severino para a construção da ementa da disciplina.

De outra forma, as ementas da UNEB e da UEPG tratam da história da filosofia da educação e de suas correntes filosóficas em determinados momentos. Sobretudo a UNEB parece apresentar uma extensa ementa pela quantidade dos conteúdos tratados: somente no item 7 deseja tratar de “abordagens filosóficas significativas para a análise do fenômeno educacional: idealismo, positivismo, marxismo, existencialismo, a escola de Frankfurt” (UNEB, 2016, p. 83). Novamente nota-se, aqui, o problema em conciliar a quantidade de horas da disciplina com a quantidade de conteúdos, correndo-se o risco de tratá-los de modo superficial.

Quadro 7. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia I nas universidades particulares.

EMENTA	IES	
	ALFA	ULBRA
1. Relação filosofia e educação	O	O
2. Origem histórica da filosofia		

Fonte: quadro elaborado pela autora.

As instituições ALFA e ULBRA, cada uma a seu modo, priorizam, na disciplina, a contextualização da educação na perspectiva filosófica, assim como o estudo do sentido da educação e da ética na formação.

Ética, Educação e Cidadania. Conceitos e divisão da ética profissional; reflexão crítica dos valores. Filosofia, educação e cultura: o sentido da educação e da ética na formação escolar; tópicos de filosofia da educação e temas afins (ALFA, 2016, p. 80).

A educação na contextualização e perspectiva filosófica sócio educacional, por meio da reflexão das necessidades e desafios na visão

do homem, da sociedade, enfatizando os aspectos, antropológicos, epistemológicos e suas implicações no fazer pedagógico e na construção de um novo *ethos* (ULBRA, 2016, s.p.).

A ementa da ALFA anuncia a preocupação ética tanto na formação educacional, como na vida profissional. A filosofia leva à reflexão sobre a cidadania que por sua vez leva à construção da cultura. A ULBRA trata também da educação na contextualização filosófica, por meio de reflexões sobre o trabalho do homem e suas implicações na sociedade, visando a uma nova cultura.

Tabela 2. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia I em todas as universidades.

EMENTA	Federal					Estadual					Particular		TO TAL
	UFPA	UFPE	UFG	UFSJ	UFSM	UEPA	UNEB	UEG	UNE SP	UEPG	ALFA	ULB RA	
1.Relação filosofia e educação		O		O		O		O	O		O	O	7
2. Origem histórica da filosofia			O		O		O			O			4

Fonte: tabela elaborada pela autora.

A relação entre filosofia e educação envolve discussões a respeito da ética e identifica as concepções filosóficas atinentes tanto ao contexto social atual, como passado. A identidade do curso de Pedagogia passa, sobretudo, pela Filosofia, pois ambas são intrínsecas e contribuem para a formação humana em sentido muito além da alfabetização, isto é, contribuem para a formação necessária moral interior e social do sujeito. A educação deveria usar de aproximações filosóficas para tentar, minimamente, questionar os problemas que a afetam e tratar de possíveis soluções. Entretanto, prezando a filosofia pela liberdade – se não seria infiel com sua própria identidade – não há um meio estrito para a educação fazer filosofia, mas utilizar-se das mediações filosóficas já é um potente caminho.

Em sua versão clássica, a Filosofia da Educação nasceu com a pretensão de ocupar um lugar privilegiado na tarefa de estabelecer os fundamentos do processo formativo-educacional humano e, obviamente, não deixou de outorgar a si mesma a condição de acesso exclusivo e singular à idéia de fundamentação. Incorporou em seu interior, portanto,

os traços gerais do conceito “forte” de razão provindo tanto da ontologia clássica como da filosofia transcendental.

Localiza-se aqui, do ponto de vista teórico, uma tarefa urgente da Filosofia da Educação, a saber, de se transformar internamente, caso queira reconquistar seu espaço no interior do campo educacional e contribuir construtivamente com a reflexão sobre a extraordinária complexificação que as relações de ensino e aprendizagem assumem no mundo contemporâneo (Dalbosco, 2009, p. 7).

Assim, entende-se que essa relação entre filosofia e educação deveria acontecer enquanto se deseja a busca pela sabedoria. A busca constante é o trabalho da reflexão e filosofar é o exercício de retomar, de repetir e de contemplar, de destruir e reconstruir conhecimentos.

Abaixo, são apresentados dois quadros sobre as ementas das disciplinas segundas de Filosofia nas instituições federais e estaduais. As duas universidades particulares analisadas não contam com a segunda disciplina de Filosofia na grade curricular do curso.

Quadro 8. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia II nas universidades federais.

EMENTA	IES				
	UFPA	UFPE	UFG	UFSJ	UFSM
1. Filosofia da educação	O	-		O	O
2. Origem histórica da filosofia		-	O		

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Dentre as universidades que trabalham as disciplinas segundas, no caso das universidades federais, somente a UFPE não as possui na grade curricular. De um lado, a disciplina da UFG volta-se totalmente ao tema da primeira disciplina que já foi lecionada; de outro, as demais universidades encontram-se preocupadas com a construção de conhecimentos da filosofia como auxílio para pensar a educação, como demonstram as ementas ao mencionarem a preocupação com a visão de homem e sociedade e o objetivo de desenvolver conhecimentos visando a filosofia da educação como perspectiva para ser trabalhada.

A identificação denominada no quadro de “filosofia da educação” quer apontar para o fato de que as ementas estão sendo construídas na perspectiva de pensar a filosofia e a educação não de forma separada, mas de entender ambas como fundamentos para pensar os problemas que afligem a educação, a saber,

não somente problemas políticos e econômicos, mas também questionamentos e inquietações quanto à própria identidade docente.

Quadro 9. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia II nas universidades estaduais.

EMENTA	IES				
	UEPA	UNEB	UEG	UNESP	UEPG
1. Relação filosofia e educação	-	-	-	O	O
2. Origem histórica da filosofia					

Fonte: quadro elaborado pela autora.

De acordo com os Projetos Pedagógicos, como evidencia o quadro acima, somente duas instituições estaduais – a UNESP e a UEPG – têm na composição curricular a disciplina segunda de Filosofia. As questões tratadas nessa disciplina de alguma forma estão interligadas, na medida em que a ementa de “Filosofia da educação II” da UNESP objetiva “pensar temas educacionais à luz de alguns filósofos contemporâneos [...]” (UNESP, 2015, p. 20) e visa construir uma formação sólida que reflita sobre os limites da autonomia e emancipação, temas caros à formação docente contemporânea, discutidos sobretudo por Dermeval Saviani. A UNESP, única instituição que disponibilizou o PPC atualizado conforme a Resolução de 2015, intenta, de acordo com seu Projeto, superar os desafios encontrados em outros cursos, isto é, pensar os “[...] desafios na perspectiva da crítica contemporânea à cultura e à forma de reprodução e governo da vida no contexto da sociedade contemporânea” (UNESP, 2015, p. 20). Sobre a UEPG não foram divulgados ou encontrados dados de referências bibliográficas dessa disciplina, entretanto, sua ementa aponta a preocupação com as questões sobre a filosofia da educação, buscando apresentar a relação entre os fundamentos filosóficos e as teorias pedagógicas na medida em que possibilita compreender as influências de possíveis perspectivas nas práticas educativas.

Tabela 3. Comparação das ementas da disciplina de Filosofia II em todas as universidades.

EMENTA	Federal					Estadual					Particular	TOT AL	
	UFP A	UFP E	UF G	UFS J	UFS M	UE PA	UN EB	UE G	UNE SP	UE PG	ALF A	ULBR A	-
1. Relação filosofia e educação	O	-		O	O	-	-	-	O	O	-	-	5

2. Origem histórica da filosofia			0												1
----------------------------------	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Chama atenção, como demonstrado na tabela 3, o fato de que, das 12 universidades, seis não contêm a disciplina, evidenciando o descaso com a disciplina de Filosofia segunda na composição da formação docente.

A respeito das universidades particulares, os dois cursos analisados não contêm a disciplina segunda de Filosofia na grade curricular da Pedagogia, o que implica, implicitamente, a não preocupação com o assunto e o entendimento de que os conteúdos trabalhados em uma única disciplina sejam suficientes para exaurir as questões com as quais a filosofia poderia contribuir no campo educacional.

2.2.2. - Categoria (ii): dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia

Esta categoria também está dividida em subcategorias, as quais possibilitam a compreensão e a identificação rigorosa e cuidadosa das concepções filosóficas dos cursos de Pedagogia. A análise dos 12 Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia selecionados foi considerada importante, pois, para compreender a concepção filosófica do curso, é preciso passar pelos conteúdos e referências da disciplina relacionada à Filosofia. Essa concepção tem a ver com a ação de formar e moldar um ser, portanto, com a dimensão de como enxergar o mundo, como refletir sobre a possibilidade de interferência sobre ele e como efetivamente transformá-lo. Em um curso de Pedagogia, a concepção filosófica educacional vai além da compreensão de uma única disciplina em quatro anos de curso. Assim, analisar o Projeto possibilita, sobretudo, identificar a concepção com que a formação de professores está sendo construída, o que possibilita refletir se essa construção tem bases sólidas e potentes para alcançar uma formação plena do homem.

2.2.2.1. - Subcategoria (a) - das referências

Tabela 4. Referências dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia.

IES/ Autores	FEDERAL					ESTADUAL					PARTICULAR		TO TAL
	UFP A	UFPE	UFG	UFSJ	UFS M	UEP A	UNE B	UEG	UNES P	UEP G	ALF A	ULBR A	
Freire	O	O						O	2X		-		5
Libâneo	O	O		O							-		3
Pimenta				O					2X		-		3

Fonte: Os dados obtidos nesta tabela resultam de análises quantitativas das referências utilizadas na construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia das instituições citadas.

Como observa-se na tabela 4, nenhuma das duas instituições particulares apresentou as referências utilizadas para a construção dos Projetos, muito embora, pode-se concluir, de acordo com o desenvolvimento da leitura do Projeto da ULBRA, uma convergência para as referências destacadas no quadro anterior:

Os principais critérios para selecionar o referencial bibliográfico são: a relevância e a adequação aos objetivos do curso, no que se refere ao perfil do profissional que se deseja formar, em consonância com as necessidades da realidade socioeducacional. Além disso, também é levada em conta, como critério, a construção progressiva do conhecimento, por parte do acadêmico, ao longo do curso (ULBRA, 2016, s.p.).

Os critérios do referencial teórico da ULBRA revelam uma formação voltada para as necessidades da realidade educacional e social. Os três autores destacados na tabela 4, Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, apresentam semelhantes concepções teóricas, sobretudo, pelos conceitos que se destacam em suas teorias marxistas, como, por exemplo, a *práxis* educacional, a compreensão materialista do desenvolvimento histórico e uma perspectiva dialética de transformação social.

2.2.2.2. - Subcategoria (b) - da carga horária e habilitação docente

A respeito das horas mínimas de trabalho efetivo nos cursos de Pedagogia e da habilitação docente que esses cursos promovem, foram separadas informações nos quadros 10, 11 e 12, de acordo com as redes institucionais de ensino. No que concerne à estrutura dos cursos de formação inicial de professores, a Resolução nº 2, de julho de 2015, estabelece estruturas de base comum nacional sobre as orientações curriculares, dentre elas o artigo 13, § 1º,

determina que “os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos [...]” (Brasil, 2015, p. 11).

Além disso, sobre a habilitação do curso, o artigo 13, § 5º, estabelece que é princípio da formação inicial de professores:

I- a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2015, p. 4).

De acordo com esse princípio percebe-se a importância que é dada à formação docente. Um curso de licenciatura, portanto, não pode negar esta especificidade, nem dividir espaço com outras áreas, uma vez que a atividade do professor é proposta em lei, a qual considera a docência, ou seja, o ato de ensinar, como primordial característica.

O trabalho docente é realizado por meio da interação de três elementos: o docente, os alunos e o objeto de conhecimento. Se se considerar a concepção de docência, explicitamente apresentada nos Projetos, em conjunto com a concepção filosófica que rege os currículos, percebe-se, percebe-se que esses três elementos destacados parecem dialogar de forma dialética, de modo que ideias diferentes, contraposições e conciliações divergem e convergem na tentativa de encontrar o conhecimento. Sobre isso, o conceito de dialética em Marx (2016a) demonstra que pensamento e realidade se confrontam até a compreensão de determinado conhecimento.

Quadro 10. Carga horária e habilitação docente dos cursos de Pedagogia das universidades federais.

Sigla da IES	UFPA	UFPE	UFG	UFSJ	UFSM
Carga horária	3260 horas	3220 horas	3120 horas	3568 horas	3255 horas
Habilitação docente	Não encontrado.	Formação docente; Educação Formação com ênfase em Gestão e Práticas Educativas nos Movimentos Sociais.	Formação docente.	Formação docente.	Formação docente.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A princípio, embora a lei apresente o tempo mínimo, destaca-se a carga horária da UFG menor do que a proposta em lei. Já o curso da UFSJ possui quantidade de horas muito além da carga horária oferecida pelos outros cursos, bem como da carga determinada em lei. O tempo mínimo, de acordo com a lei, é de 3200 horas e a UFSJ oferece 3568 horas, o que equivale a 368 horas de diferença. Supondo que por dia os cursos têm em média 3 horas e 30 minutos de aula, são quase 105 dias a mais de aula: um período bem relevante para a quantidade de conhecimentos que poderiam ser melhor explorados.

As informações contidas no quadro 10 revelam, ainda, consonância com as diretrizes de curso, pois as instituições oferecem habilitação profissional voltada para a formação docente, exceto a UFPE que enfatiza também a gestão educacional e a área de práticas educativas em movimentos sociais. Essa perspectiva em movimentos sociais é constantemente apresentada como importante composição da grade curricular desses cursos, de acordo com artigo 2, § 1º:

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 (Brasil, 2015, p. 3).

Portanto, a dimensão da formação docente também está inserida nas perspectivas sociais e garantida em lei como perspectiva de diferentes visões de mundo e apropriação de múltiplos conhecimentos. Já na UFSJ, em nova disposição pedagógica, ao extinguir

[...] as antigas habilitações (administração, supervisão, orientação e inspeção), a formação volta-se para a docência compreendida como: “uma ação educativa individual e coletiva, articulada e integradora, consciente e planejada, aplicada e avaliada sistematicamente, efetivamente direcionada, socialmente contextualizada, politicamente comprometida, eticamente identificada e assumida, epistemologicamente embasada para o ensino, o estudo, a pesquisa, a produção e a difusão de conhecimentos, a extensão, a gestão democrática de todos os processos educativos da sociedade dentro e fora da escola” (UFSJ, 2016, p. 4).

Nesse caso, a habilitação do curso da UFSJ corresponde exatamente ao proposto pelo CNE (2015) quando retira a habilitação em gestão educacional. Da

mesma forma, a UFSM destaca a formação docente no curso, priorizando “[...] a docência como base da formação e relacionando teoria e prática, por acreditar no fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores” (UFSM, 2016).

Considerar a relação entre teoria e prática é um forte indício de que os Projetos apontam para a concepção materialista histórico-dialética, como já mencionado anteriormente, pois na medida em que usam da teoria e prática, embasando seu conhecimento na relação entre professores, sistema educacional e escola, passa-se a considerar a perspectiva social do entorno pedagógico da sala de aula e a conceber a *práxis* como perspectiva. Portanto, a teoria formulada sobre essa dimensão considera a possibilidade consciente de transformação, não apenas uma transformação do objeto, no caso, o conhecimento escolar, mas a transformação social almejada pela *práxis* que modifica constantemente o mundo em que o aluno se forma. A respeito disso, a UFPE também

[...] se propõe a desenvolver uma *práxis educativa*, tendo em vista que o profissional da educação adquira uma visão ampla do fazer docente ao relacioná-lo com as tensões históricas em que está inserido e que domine saberes e competências relacionadas às especificidades da sala de aula (UFPE, 2016, p. 15, *grifos nossos*).

Além desse, outros fragmentos no decorrer dos Projetos revelam a tendência da *práxis* como instrumento da formação docente. Portanto, se se considerar o quadro anterior e os elementos descritos, ver-se-á a concepção exposta.

Quadro 11. Carga horária e habilitação docente dos cursos de Pedagogia das universidades particulares.

Sigla da IES	ALFA	ULBRA
Carga horária	3200 horas	3296 horas
Habilitação docente	Ênfase em Gestão Educacional e Formação Docente.	Formação docente.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A respeito da carga horária, os cursos da ALFA e da ULBRA são ministrados de acordo com a lei; já a respeito da habilitação do curso, na ALFA há também ênfase na gestão escolar.

Há muitos trechos do Projeto do curso de Pedagogia da ALFA que apresentam a habilitação focada na gestão administrativa. Isso possivelmente se justifica pelo contexto em que o curso foi criado, no qual a valorização na gestão

objetivava sustentar a visão profissionalizante oferecida pela instituição, que se propõe “[...] a formar profissionais para lidar com o novo mundo empresarial, dando ênfase à tomada de decisões, ao uso de novas tecnologias, ao relacionamento interpessoal” (ALFA, 2016, p. 5). Assim, a ALFA é uma

[...] instituição voltada para a excelência na Educação em Negócios, visando a suprir a crescente demanda local e regional de pessoal qualificado para atendimento das demandas de mercado, estabelecendo, como premissa principal, a qualidade de ensino, tendo como referência as melhores escolas de Ensino Superior do País (ALFA, 2016, p. 8).

Embora pense a profissionalização, o curso estabelece uma relação entre a habilitação docente e a gestão escolar no processo de formação:

A formação desse pedagogo docente-gestor é concebida como processo de inserção crítica dos licenciados no universo da cultura. Em vez da acumulação de conhecimentos, de informações e de novidades nas várias áreas do saber, o que se busca é a formação crítica e rigorosa, o aprendizado do trabalho com os conceitos e as articulações da teoria e da prática, indispensáveis à verdadeira autonomia e à criação em todas as dimensões da existência e da educação [...] (ALFA, 2016, p. 6).

Além da denominação “pedagogo docente-gestor” identificada no Projeto do curso, o fragmento seguinte evidencia essa associação das áreas:

Entende-se que a docência e a gestão educacional constituem-se num todo articulado e indissociável. Destaca-se, também, a necessidade de articulação constante entre a teoria e a prática, de tal forma que o profissional aprenda a refletir constantemente sobre a sua própria prática pedagógica e, a partir dessa reflexão, teoricamente fundamentada, possa melhorá-la num constante movimento de reflexão-ação-reflexão (ALFA, 2016, p. 6).

A descrição mostra também como o curso entende a formação pedagógica e explicita, nesse sentido, a tendência “reflexão-ação-reflexão”, conceito semelhante ao adotado no marxismo, pois o que Marx (2016a) pretendeu fazer era exatamente colocar em ação a reflexão, como meio de alcançar a mudança social. Da mesma forma, a ULBRA articula sua concepção:

A formação docente exige a articulação teórico-prática, sob pena de tornar-se destituída de significado. Assim, as diferentes disciplinas e estudos propostos pelo curso buscam incitar cotidianamente à articulação entre as teorias estudadas na esfera acadêmica e a sua manifestação no âmbito das práticas realizadas nos diferentes espaços educativos. Isto pode dar-se pela análise da realidade, em exercícios de diagnóstico e leitura de situações de ensino e aprendizagem; na articulação de conceitos e suas manifestações nos ambientes educativos; na criação e aplicação de ferramentas pedagógicas a situações específicas; na avaliação de cases e resultados das avaliações

escolares e institucionais e também no estímulo à proposição de estratégias inovadoras para questões educacionais (ULBRA, 2016, s.p.).

Essa instituição preocupa-se, portanto, com a teoria relacionada à prática cotidiana, pois diferentemente disso não haveria significação da teoria no sistema de ensino.

Quadro 12. Carga horária e habilitação docente dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais.

Sigla da IES	UEPA	UNEB	UEG	UNESP	UEPG
Carga horária	3960 horas + 100 de at. Comp.	3360 horas	3340 horas	3615 horas + 600 horas p/ gestão	3498 horas
Habilitação docente	Formação docente.	Formação docente e Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico.	Não foi encontrado Projeto específico de curso.	Formação docente e a Gestão.	Formação docente e gestão dos processos pedagógicos e administrativos.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Das universidades estaduais que tiveram a habilitação profissional docente identificada, somente a UEPA estrutura o curso de Pedagogia de acordo com a Resolução de 2015; as demais, além da docência, habilitam à gestão educacional. Nas instituições estaduais, portanto, o quadro sobre a questão da habilitação se inverte, pois difere-se dos quadros observados nas instituições federais e particulares, as quais privilegiam a docência como habilitação na formação de professores.

Sobre a carga horária dos cursos, percebe-se que a rede estadual universitária, com destaque para a UEPG, a UNESP e a UEPA, vai bem além do mínimo de horas proposto nas Diretrizes Curriculares, 3200 horas, e também da carga horária das outras instituições. É de se supor que isso ocorre devido às duas habilitações que as instituições proporcionam no curso, o que requer maior tempo.

Diante das informações, pode-se deparar com o que as instituições compreendem como instrumentos dessa formação docente:

Assim, a graduação em pedagogia oferece uma formação integrada com vistas ao desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, constituindo no educando-educador uma visão totalizadora do processo educativo, possibilitando a este profissional ação-reflexão-ação acerca da sua práxis pedagógica na relação homem-sociedade, com a finalidade de conhecer para transformar (UEPA, 2016, p. 40).

A visão exposta nesse Projeto também revela fortemente a concepção de currículo já apontada nas outras instituições: além da *práxis* pedagógica, caminha

sempre em direção à construção do conhecimento, de modo que abranja áreas diversificadas e que se relacionam, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais fecundo e significativo para o aluno. Nesse sentido a UNEB especifica que

[...] a formação do novo profissional-pedagogo do Departamento de Educação I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB justifica-se socialmente, estando também fundamentada numa concepção ampla de cultura que engloba especificidades sócio-econômicas regionais, étnicas, religiosas e de gênero. Assim sendo, a reformulação curricular do curso deve ser encaminhada para garantir uma formação integral ao pedagogo, levando-o a valorizar e a preservar a diversidade do ambiente cultural que sempre caracterizou a sociedade brasileira e baiana (UNEB, 2016, p. 27).

É interessante notar que a preocupação social do curso, a saber, a compreensão da totalidade humana, se relaciona com o conhecimento da cultura local, reforçando o trabalho pedagógico e criando raízes e mantendo culturas que, por vezes, são esquecidas, apesar de importantes para manter a identidade social. O Projeto expressa ainda a compreensão sobre essa prática pedagógica, com destaque para o conhecimento interdisciplinar:

Essas colocações deixam claro o nosso entendimento da prática pedagógica como sendo uma configuração do trabalho interdisciplinar, participativo e coletivo, expressando-se com a articulação do aluno nos estudos e nas práticas educativas da realidade econômica, cultural e social do seu meio "em condições de compreender as complexidades do mundo do trabalho e as contradições geradas na prática social" (ANFOPE, 1998) (UNEB, 2016, p. 29).

Como se vê, a UNEB constrói seu Projeto pensando na articulação com a ANFOPE, uma importante e considerável referência para pensar a formação de professores.

2.2.2.3. - Subcategoria (c) - do objetivo geral ou princípios norteadores

A respeito do objetivo geral dos cursos de Pedagogia, destacam-se a seguir os quadros, seguidos de suas descrições e análises.

Quadro 13. Objetivo geral dos cursos de Pedagogia das universidades federais.

Sigla da IES	UFPA	UFPE	UFG	UFSJ	UFMS
Objetivo/ Princípios norteadores	Formar o licenciado em Pedagogia para atuar, com compromisso ético e competência	Proporcionar a formação do profissional da educação para atender as necessidades	Estimular: i) a reflexão, entendida como compreensão crítica, radical e rigorosa, do	Promove a superação do desencontro entre teoria e prática pela inserção da prática educativa	Formar professores/profissionais capacitados para atuar nas diferentes

	técnica e política, na docência e como pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares ou não escolares.	educativas próprias do exercício da docência e na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, essa formação oferece um amplo estudo de caráter científico, humano, pedagógico, sociológico, antropológico etc.	sentido e da gênese da esfera da existência humana, social e pessoal, da esfera da cultura, da educação, da escola e do saber; ii) a criação cultural e a formação de docentes e discentes como sujeitos da cultura; iii) a ação como atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições, em todas as suas dimensões.	no decorrer de todo o curso, fazendo com que elas caminhem juntas, configurando-se como um eixo articulador na dinâmica do currículo.	modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
--	--	---	--	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os cursos de Pedagogia das universidades destacadas no quadro 13 convergem para os mesmos objetivos e visam a uma formação do professor preocupada com a garantia ética do docente e a qualificação profissional da atividade pedagógica. Esses objetivos apontam, especificamente, para a compreensão múltipla da realidade, da dimensão social de transformação de mundo e para a compreensão do homem enquanto sujeito que promove a transformação da sociedade. Pode-se destacar também como fundamento desses objetivos alguns trechos dos Projetos que mostram a consistência e profundidade com que as universidades tentam concretizá-los. Por exemplo, o caso da UFPA, que propõe no currículo de seu curso:

Reconhecer as dimensões cultural, social, política e econômica da educação;
 pluralidade de conhecimento teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (UFPA, 2016, p. 15).

A questão da democracia como princípio norteador do curso é colocada na perspectiva de atender as dimensões da realidade educacional. Tanto essa citação como os objetivos no quadro acima apresentam, explicitamente, alguns conceitos que revelam traços de suas concepções; são eles: consciência crítica, ação transformadora, embate entre teoria e prática e profissional múltiplo. Nesse

sentido, o Projeto Pedagógico de Curso da UFPE reafirma essas considerações, na medida em que almeja a reflexão por meio da interface entre várias áreas do conhecimento:

A formação deve proporcionar o domínio de habilidades necessárias à investigação, à reflexão crítica, ao planejamento, à execução e à avaliação de atividades educativas. Para tanto, são necessários conhecimentos em áreas como: Filosofia, História, Antropologia, Psicologia, Linguística, Sociologia e Política (UFPE, 2016, p. 13).

Além de afirmar os conceitos, a UFPE também apresenta a necessidade da produção do conhecimento pedagógico vinculada a áreas que auxiliem a fundamentar o curso e a pensar na sociedade com condições substanciais, o que só pode acontecer por meio da interdisciplinaridade dos conhecimentos. No curso de professores é realmente necessário que antes do núcleo específico de conteúdos se tenha um núcleo básico, nomenclaturas essas de acordo com a Resolução de 2015, que possa desenvolver e explorar os conceitos mencionados anteriormente, tão necessários à formação docente, juntamente com os conhecimentos específicos da pedagogia. Nesse sentido, a UFG estabelece que:

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia será organizada com base em oito componentes: reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola, estudo e compreensão dos conceitos, métodos de investigação e construções teóricas da biologia, da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia e de outras matérias das humanidades, essenciais à compreensão da existência humana, pessoal e coletiva, da educação, da formação humana, da escola, do saber, do ensinar, do aprender e do trabalho em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como à produção dessas realidades como diferentes do que atualmente existe (UFG, 2016, p. 15).

A UFG explora a compreensão da interdisciplinaridade dos conhecimentos e deixa claro sua função comprometida com o entendimento das dimensões de homem e mundo e com a atuação social no processo de formação. Nesse sentido, destaca muitos termos ao longo de seu Projeto, como seres “autônomos”, “críticos”, que compreendem as complexas “relações entre a educação e a sociedade”, buscam a “transformação” da realidade social, a “superação dos processos de exploração e dominação”, a construção da “igualdade, da democracia, da ética e solidariedade”. Nessa perspectiva, também a UFSJ destaca:

Esta ênfase à interdisciplinaridade não pretende negar as especificidades de cada unidade curricular e tampouco desconsiderar seus respectivos

pressupostos epistemológicos e abordagens metodológicas. Ela traduz, antes, a preocupação de garantir que o profissional formado seja capaz de processar sua prática pedagógica, articulando e integrando os olhares sobre a realidade e especialmente sobre a Educação, produzidos pelos diferentes campos de conhecimento (UFSJ, 2016, p. 7).

É importante notar que o Projeto preocupou-se em esclarecer a questão da interdisciplinaridade, que, a despeito da grande quantidade de disciplinas, revela-se necessária para a formação humana, uma vez que a interação entre diversas áreas contribui para a compreensão da totalidade universal.

Como objetivo da formação acadêmica da UFSM e, importante apontar, pois ao passo que realiza a proposta, caminha também dentro da dimensão anterior citada:

Mantém a consciência de que uma das formas de garantir a produção de saberes significativos para a sociedade, para as escolas e para a Universidade em consonância com a Proposta Político Pedagógica da UFSM, decorre de uma sólida formação no âmbito acadêmico e de uma efetiva inserção do Curso de Pedagogia nas redes escolares de Santa Maria (UFSM, 2016).

Essa preocupação demonstra a reflexão sobre o contexto social e, mais que isso, demonstra que o curso consegue colocá-la em prática, por meio da ação que a UFSM promove nas escolas básicas do entorno universitário.

Quadro 14. Objetivo geral dos cursos de Pedagogia das universidades particulares.

Sigla da IES	ALFA	ULBRA
Objetivo/ Princípios norteadores	Formar o Pedagogo, profissional da educação, para a gestão educacional, numa perspectiva democrática, capacitado para gestão do trabalho pedagógico, de projetos e processos educativos escolares e não escolares, para a docência, para a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.	Formar profissionais capacitados para atuarem na docência e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Em relação ao objetivo geral dos cursos de Pedagogia das universidades particulares, tanto a ALFA quanto a ULBRA usam o verbo “capacitar” para explicar a formação que propõem, qual seja, tornar o profissional capaz de atingir as demandas da atividade pedagógica, isto é, o conhecimento pedagógico. Sobre isso, a ULBRA afirma “o compromisso do curso em estabelecer articulação entre conhecimentos, espaços, níveis, e atividades educacionais [...]” (ULBRA, 2016, s.p.), assim como se compromete com o conhecimento pedagógico e explicita que:

A partir desse processo de conhecimento e formação, prepara-se o aluno para atuar em consonância com a complementação de dois princípios fundamentais da Educação: a unidade e a diversidade. A inter-relação desses princípios mantém o homem fiel à sua vocação democrática (ULBRA, 2016, p. 18).

Na filosofia, pensar na unidade é pensar no ser uno, ou seja, na identidade, na uniformidade do ser em oposição ao outro, à multiplicidade, à diversidade. E é nessa relação de pensar em si como objeção ao outro que é possível construir a ideia de democracia, “[...] dedicada à produção, preservação e divulgação do conhecimento [...]” (ULBRA, 2016, s.p.).

Há uma citação específica da ALFA a respeito da filosofia que o curso de Pedagogia da faculdade tem adotado:

ALFA adota como princípio filosófico a formação de valores democráticos e de cidadania, aliada à produção de saberes. Essa concepção pressupõe uma Instituição de Ensino Superior voltada para a formação de cidadãos que sejam capazes de responder aos desafios postos por nosso tempo, em condições não só de atuar nas comunidades locais, mas também de compreender o contexto sociocultural regional, nacional e mundial (ALFA, 2016, p. 10).

Essa instituição preocupa-se, pois, com princípios democráticos, pensando em formar cidadãos capazes de atuar com as problemáticas sociais que estão postas a todo momento. Entretanto, almeja essa formação, sobretudo, para fins profissionais, de modo que os cidadãos sejam reconhecidos pelo mundo do trabalho. Desse modo, essa última afirmação tende a desconstruir e divergir da formação apontada pela citação anterior, pois, na medida em que tenta conciliar uma proposta de formação humanizadora com a excelência da profissionalização para o mundo do trabalho, contradiz o objetivo proposto e a concepção do curso.

Quadro 15. Objetivo geral dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais.

Sigla da IES	UEPA	UNEB	UEG	UNESP	UEPG
Objetivo/Princípios norteadores	Formar o pedagogo com competências para o exercício de suas funções docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; Formar o pedagogo para atuar como gestor educacional em ambientes escolares e não	Oferecer aos alunos a formação integral, de excelência, possibilitando a competência no planejamento participativo, profissional e as habilidades necessárias para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino	Tem como base os seguintes princípios: respeito à liberdade de pensamento e de expressão; Universidade do conhecimento; igualdade de oportunidade no acesso; pluralidade ideológica e acadêmica; democracia e transparência na	Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social, bem como pesquisar e refletir sobre tal realidade; Discutir o papel da escola de promover a educação para e na cidadania; Possibilitar uma sólida fundamentação	Nenhuma informação encontrada.

	escolares.	Fundamental e do Ensino Médio, na gestão do trabalho pedagógico da escola e dos sistemas educacionais.	gestão; obediência à legislação vigente; integração sistêmica entre educação, trabalho e atuação social; valorização das experiências práticas; indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.	teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação; participação na gestão de processos educativos; Propiciar vivências aos alunos de desenvolvimento de pesquisa, análises críticas e aplicação dos resultados de investigações na escola.	
--	------------	--	---	--	--

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A UEPA e a UNEB são diretas em seus Projetos no que diz respeito ao objetivo do curso de Pedagogia, centralizando as competências do profissional no exercício da docência e da gestão. Quanto a isso a UNEB enfatiza:

Neste sentido, o Departamento de Educação altera o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, objetivando caracterizar uma dimensão formadora que garanta a qualidade e relevância na preparação dos profissionais de educação, comprometido, desde já, com a construção de um ensino de qualidade em nossas escolas e com a efetivação de uma sociedade democrática em nosso país (UNEB, 2016, p. 9).

Assim, de acordo com o Projeto da UNEB, o curso de Pedagogia tem como objetivo a qualidade docente consolidada na construção democrática do regime social e, por isso, a instituição garante a formação por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois considera este um meio de efetivar as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para um processo pedagógico democrático. Da mesma forma, a UEG afirma:

A articulação do ensino com as iniciativas de pesquisa e de extensão considerará a formação técnica, cultural e humanística e sua aproximação com o mundo do trabalho, não como definidor de suas políticas internas, mas como elemento importante para dupla conscientização (UEG, 2016, p. 42).

Com essas iniciativas, os cursos têm encontrado um meio para garantir à formação docente as condições humanas necessárias da vida social, transformando comportamentos e atitudes de acordo com os princípios éticos que

regem a sociedade. Tais princípios, explícitos nos objetivos, são: liberdade de expressão, pluralidade ideológica, gestão democrática etc.

A UNESP, como todas as outras universidades, objetiva uma educação voltada para a cidadania, buscando garanti-la com a reflexão da atualidade a partir de sólidos pressupostos teóricos filosóficos, e garante uma consciência discente mais potencializada para alcançar a sociedade democrática.

2.2.2.4. - Subcategoria (d) - do perfil do egresso

A respeito desta subcategoria o Conselho Nacional de Educação (2015) destaca que:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

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

II- compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III- trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV- dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V- relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

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

VIII- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX- atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X- participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI- realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

- XII- utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
 XIII- estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (Brasil, 2015, p. 7).

Diante disso, os quadros posteriores apresentam o perfil do egresso dos cursos selecionados e identificam as possíveis divergências e convergências de acordo com as DCN.

Quadro 16. Perfil do egresso nos PPC das universidades federais.

IES	UFPA	UFPE	UFG	UFSJ	UFSM
Perfil do Egresso	O Profissional a ser formado terá uma sólida formação básica, humanista, crítica e ética, viabilizando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento com a capacidade de dialogar com diversas áreas do conhecimento numa perspectiva democrática;	O egresso do curso Licenciatura de Pedagogia deve construir o próprio perfil profissional, dentro do seguinte itinerário. i) Como um profissional cidadão ou cidadã, ii) Como um profissional competente com ensino, iii) Como profissional competente com a organização e a gestão escolar, iv) Como profissional competente com a organização e a gestão de práticas educativas em ambientes e estruturas não-escolares.	Cabe ao pedagogo compreender historicamente as múltiplas dimensões dos processos de formação humana, participar da produção do saber da área e atuar como docente, o que inclui a reflexão, o pensamento, a crítica, a criação, o planejamento, a execução, a gestão e a avaliação do trabalho pedagógico.	O pedagogo trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, tendo em vista o desenvolvimento humano e as principais áreas de atuação do pedagogo, na docência e no planejamento e organização escolar.	Profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer da sua atividade docente e contribuir, mesmo reconhecendo os limites de ação da educação escolar, para a transformação da sociedade, resgatando-se o aspecto social como fonte de reflexão profissional, geradora de saberes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Assim como na categoria anterior, sobre os objetivos dos cursos de Pedagogia, há semelhanças entre as universidades na descrição do perfil do egresso, demonstrando, assim, coerência na formação docente. Os cursos das universidades federais apresentam conceitos-chave que descrevem o perfil almejado: formar um profissional docente capacitado para a profissão por meio de bases éticas, em uma perspectiva de formação democrática. Os cursos promovem o pensamento reflexivo e crítico para que os egressos possam exercer

uma prática competente posteriormente, utilizando essas ferramentas para contribuir para a transformação da sociedade. Do egresso, a UFPE espera que:

Como um profissional cidadão ou cidadã, esteja apto a: Agir de maneira coerente com os valores da ética, da justiça e da solidariedade, visando a construção de uma sociedade justa e igualitária; Zelar pela dignidade do ser humano; Participar no processo de formação científica e pedagógica para a compreensão da complexidade do ser humano, da vida social e das instituições sócio-históricas; Desenvolver a criatividade intelectual para trabalhar em ambientes alternativos; Desempenhar atividades educativas de caráter reflexivo filosófico; Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos (UFPE, 2016, p. 15).

Nesse sentido, a UFPE reafirma o profissional que visa à construção de suas funções de forma ética, pois usa de reflexões filosóficas para desempenhar essa atividade da formação docente. Na mesma perspectiva, a UFG afirma:

Daí a necessidade e a importância fundamental de se trabalhar para a constituição da autonomia do pedagogo, compreendida como o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade individual e coletiva de assumir a docência com lucidez e responsabilidade ética e política, para o que é imprescindível a formação teórica, rigorosa e crítica (UFG, 2016, p. 13).

Desse modo, a UFG, assim como os outros cursos, trabalha na formação docente os valores éticos para a constituição da autonomia, dada pela consciência reflexiva e crítica. A UFSM, por sua vez, além de garantir a ética, proporciona ao egresso de Pedagogia, dentre outras competências:

iv) vivenciar criticamente as práticas educativas existentes nos espaços escolares e não-escolares; [...] vii) assumir uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares; [...] ix) sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; x) compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento (UFSM, 2016).

O Projeto da UFSM confirma, portanto, a consonância com o PPC das outras universidades federais, na medida em que todos eles, ao preparar o profissional para exercer a atividade docente, esperam capacitar o professor a aprender os conhecimentos e os conteúdos abordados em sala de aula e a contemplar, a todo momento, a perspectiva de formação para a construção da cidadania, com habilidades para concretizar na prática os deveres e os direitos civis, garantidos em lei para todos.

Quadro 17. Perfil do egresso nos PPC das universidades particulares.

IES	ALFA	ULBRA
Perfil do Egresso	A ALFA incorpora e investe em metodologias de ensino que se aproximam da excelência acadêmica e das melhores práticas gerenciais do mercado, preparando para o mercado de trabalho um profissional reflexivo, com sólida formação teórica e apto a atuar nas mais competitivas empresas e organizações nacionais e internacionais. Dessa forma, compõem o perfil profissional desejado para os alunos do curso de Pedagogia da ALFA as competências a seguir: i) Ter perfil empreendedor; ii) Demonstrar domínio técnico na área de atuação; iii) Demonstrar capacidade de gerir negócios; iv) Ser objetivo e orientado para resultados; v) Interpretar diferentes cenários; vi) Tomar decisões, desenvolver liderança; vii) Saber administrar conflitos; viii) Ter consciência e atitudes éticas; ix) Ter capacidade crítica; x) Ter visão e raciocínio multidisciplinar.	O egresso do curso de Pedagogia deve possuir conhecimentos teórico-científico que, através de suas inserções crítico-reflexivas em instituições educacionais e outros espaços educativos, promova o desenvolvimento e a valorização dos seres humanos, pela elaboração e construção dos processos de ENSINAR e de APRENDER, participando na construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e solidária.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A visão da ALFA sobre o perfil do egresso de Pedagogia é bastante diferente da concepção de todos os outros cursos, e, além disso, na medida em que anuncia um profissional reflexivo, entra em divergência com toda sua proposta, que nada tem em comum com um docente que pensa reflexivamente sua atividade pedagógica. Quando revelou-se, no quadro 11, a habilitação docente do curso da ALFA voltada também para a gestão, evidenciou-se o risco de deixar de lado a docência como principal foco da formação. Essa hipótese pode ser confirmada, pois, em relação ao perfil do egresso, a ALFA, “com a visão de futuro de ser um Centro de Excelência em Educação e Negócios [...]” (ALFA, 2016, p. 26), demonstra sua ênfase, na maior parte, em um profissional apto a entrar no mercado de trabalho, almejando o melhor profissional no meio empresarial. Entretanto, as competências do pedagogo em um meio empresarial e em um meio escolar divergem tanto em relação ao processo como em relação à finalidade.

Já a ULBRA, enquanto instituição confessional, visa ao comprometimento com uma sociedade inclusiva e solidária. A palavra solidária no contexto do Projeto denota uma perspectiva bastante preocupada com a reciprocidade e com a responsabilidade pelo bem comum. Assim, semelhante às outras instituições, no que diz respeito à valorização dos seres humanos, a ULBRA caminha em direção à construção de um processo pedagógico voltado à sociedade, em conformidade com o direito de cada um na vida coletiva.

Quadro 18. Perfil do egresso nos PPC das universidades estaduais.

IES	UEPA	UNEB	UEG	UNESP	UEPG
Perfil do Egresso	O Pedagogo deverá ter um perfil profissional que esteja conjugado a partir da compreensão e visão ampliada do processo político – pedagógico nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética, estando comprometido com as questões de nossa época e da nossa região, articulando-as com o mundo, capaz de intervir como propositivo na sociedade em que vive. É também um profissional ético e produtor de conhecimentos para formação de cidadãos críticos e criativos.	Cf. CNE/CP nº. 05/2005.	O egresso deverá apresentar atitude investigativa, espírito científico, que favorecerá o processo contínuo de recriar a teoria para uma ação qualificada na vida profissional. A UEG tem como função básica a formação do homem em sua totalidade, de forma que esteja apto a responder aos desafios que a prática social apresenta no cotidiano. Qualifica-o para saber argumentar e transmitir ideias, na transformação da sociedade, com equidade, desenvolvendo atividades tanto nas escolas, quanto nas empresas. O perfil do egresso educador deverá primar pela dedicação preferencialmente pela formação e disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, sendo capaz de estabelecer relações efetivas entre a realidade histórica e as realidades sociocultural e econômica, inseridas em um contexto local, regional e global.	Espera-se que o pedagogo licenciado pela FCT/UNESP seja capaz de: conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos, articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática); participar como sujeito crítico/reflexivo, no âmbito político e social; exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental; planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental; avaliar cursos e programas de ensino e/ou atividades em ambientes escolares e não escolares, assim como, em programas sociais com caráter educativo, em hospitais, em brinquedotecas etc.; assessorar técnica e pedagogicamente o desenvolvimento do ensino das disciplinas.	Informação não encontrada.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A UEPA e a UEG comprometem-se com um perfil de egresso amplo, visando à totalidade na formação humana. Garantir esse propósito parece complexo, na medida em que a totalidade pode envolver conhecimentos além do que se conhece, mas, almejá-lo é tarefa da docência, pois, se não houver anseio em compreender e alcançar as condições universais do homem, a formação se torna vazia, ausente da identidade da formação de professores. Essas instituições também expressam a criação e a recriação como constituintes da particularidade docente e o sentido da palavra formação como constituição do homem, ou seja, como criação da identidade de um novo sujeito, visando, portanto, a uma construção docente capaz de intervir e transformar.

Quanto a isso, a UNESP apresenta o perfil docente como um profissional capaz de articular ação-reflexão-ação, teoria que implica o processo de conscientização, pois refletir e colocar em prática significa, efetivamente, a transformação social. Destaca-se o fato de que a UNESP teve seu Projeto articulado com a nova Resolução de 2015, enquanto todos os outros estão construídos de acordo com pareceres anteriores. A UNEB, por exemplo, descreve em seu Projeto exatamente o que está exposto nas Diretrizes nº 5, de 2005, sobre o curso de Pedagogia, como o que se destaca abaixo:

[...] agir com compromisso e ética profissional, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - entender, saber cuidar e educar as crianças de até cinco anos de idade, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; [...] observar os 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; - criar uma consciência a respeito da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, tão importantes nos dias atuais; [...] saber e desenvolver, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, aprendendo a aprender sempre [...] (UNEB, 2016, p. 32).

Apesar de as intenções da UNEB em relação ao perfil docente se identificarem com o que está disposto na lei, chama atenção o fato de que a construção de um perfil autônomo, como proposto pela instituição, não respeita o contexto social e econômico e o referencial teórico, entre outras coisas, pois a instituição não cria especificações para isso, mas apenas transfere o que está em lei. Embora o Projeto da UNEB não possua identidade do curso, apresenta relações importantes com o Parecer (2015).

Finalizando aqui a descrição dos cursos de Pedagogia selecionados, pode-se identificar, de acordo com as categorizações realizadas, a perspectiva que se constrói na formação de professores nos cursos de Pedagogia do Brasil. Logo, o próximo capítulo, que tem o objetivo de consolidar as perspectivas teóricas e os conhecimentos filosóficos que os cursos oferecem, foi construído devido à necessidade de se compreender efetivamente, com auxílio das devidas fundamentações teóricas, os conceitos da formação educacional que foram destacados.

CAPÍTULO III

Concepções de filosofia em cursos de Pedagogia

A partir da análise bibliográfica, no primeiro capítulo, e da análise documental, no segundo capítulo, tem-se a construção dos dados da seguinte forma: enquanto a transformação do sistema escolar pauta-se na democracia das concepções que regem, sobretudo, a Diretriz Curricular Nacional do curso de Pedagogia, as pesquisas bibliográficas apresentam, além dessa perspectiva de transformação, os enlaces de uma transformação social para pensar nas exigências da transformação educacional. Em um contexto de pedagogia escolanovista, essa tendência tem a finalidade, de capacitar a si próprio dentro de uma sociedade totalmente sujeita a transformações e, assim caminha para a principal tendência de seu pensamento, a democracia que atua no sistema escolar a favor da liberdade.

Não há como excluir a importância do pragmatismo no processo escolar hodierno. A pesquisa bibliográfica apresentou isso com evidentes indícios em seus textos, ao mostrarem o anseio pela educação pública, laica, gratuita e para todos. A transformação desejada impulsiona novos caminhos necessários à condução dos serviços escolares.

As pesquisas bibliográficas demonstram, sobretudo, reflexos de um pragmatismo-liberal (Nobre; Mendonça, 2016), corrente essa advinda da escola nova. Assim, na medida em que as pesquisas têm um referencial teórico que prioriza a dimensão socialista, revela-se que a maioria delas percebe a necessidade de iniciar seus textos com os movimentos fortes já atuantes na educação e destaca, sobretudo, conceituações advindas de reflexos pragmatistas, dado que há uma forte tendência na prática pedagógica em desenvolver uma formação voltada para a própria ação ou, como se evidenciou em alguns trabalhos, desenvolver a formação em serviço.

De outro lado, a concepção de transformação é constituída pela insatisfação com o trabalho. Saviani (2016) destaca o fato de que o movimento comunista nunca foi atuante no meio educacional, embora, mesmo assim, as instituições pareçam apostar nessa proposta.

Logo, ambas as concepções remetem à transformação, no entanto, apropriam-se de meios diferentes para isso. Se o fim da educação é a formação plena do homem, os caminhos devem, necessariamente, levar a isso. Portanto, a necessidade da construção teórica sobre a transformação que desejam tanto as leis que orientam a formação de professores, como os documentos pedagógicos que norteiam os cursos de Pedagogia.

As duas concepções parecem divergir no significado de prática, identificada como instrumento que determina a ação da transformação educativa. A concepção prática, pragmatista, de experiência absoluta na construção do conhecimento, denota que as teorias têm importância desde que sirvam de instrumentos para auxiliar os problemas reais. Já as práticas dos Projetos Pedagógicos de Curso revelam a *práxis* pedagógica, a relação entre teoria e prática como uma das mais fundamentais na pedagogia.

De acordo com essas considerações, este capítulo tem a finalidade de demonstrar, com o aporte dos referidos referenciais teóricos, as fontes originárias encontradas nos Projetos e na revisão bibliográfica, de acordo com os autores clássicos que embasam as concepções identificadas. Alguns trechos serão destacados da revisão bibliográfica e dos Projetos na busca pela conceituação teórica dos conceitos encontrados. Não se pretende, pois, outra análise; mas retomar alguns trechos da análise documental e da revisão de literatura se faz necessário para desenvolver o referencial teórico que propõe este capítulo.

3.1 - Perspectiva marxista

Para a construção deste item, recorreu-se sobretudo à obra intitulada *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels. Diante dos apontamentos, principalmente, no capítulo II, sobre os Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia, destacaram-se alguns conceitos que remetem, diretamente, a essa concepção filosófica, sobretudo, na referência da noção de *práxis* humana, e, portanto, há a necessidade de problematizá-la: o que ela significa em Marx e como é concebida no âmbito dos PPC de Pedagogia?

Para isso, a importância, primeiramente, em distinguir o significado da palavra “marxista” e “marxismo”, as quais de acordo com Mazzotti (2001), implicam fins divergentes. O primeiro termo, advém de uma perspectiva posterior

à Marx. Para os marxistas não deve existir diferença entre as classes sociais, eles requerem uma hegemonia social. Entretanto, Marx acentua essa diferença social e faz dela seu ponto principal. Não desejou ele acabar com o proletariado porque considerou estes a condição necessária para a revolução: destruição do capitalismo pela violenta e cruel dominação do proletário, e, nesse sentido, Sánchez (1977) já afirmava antes:

Atualmente não faltam autores marxistas que se baseando em argumentos análogos – a transparência das relações sociais e o caráter consciente e criador da prática – continuam falando não mais da unidade, e sim da identidade entre a teoria e a prática, no sentido de que “toda atividade prática no processo de construção do comunismo é, ao mesmo tempo teórica” (Sánchez, 1977, p. 236).

Embora, como na citação anterior, alguns argumentos sejam análogos, as teorias se divergem. Assim, Mazzotti (2001) afirma que dentre uma corrente de pensadores, Saviani, é atualmente uma das fortes influencias marxistas na educação. A divergência está na construção do sistema socialista que desejam alcançar, ou seja, acabar com a diferença de classes sociais, na qual todos, burgueses e proletárias, possam receber condições iguais de educação, sem hierarquias, sem divisão de trabalho etc.

Nesse contexto, o termo *práxis*, também tem sido considerado como análogo à Marx na consideração dos Projetos Pedagógicos, e por isso a necessidade desta explanação. Sobre a compreensão da *práxis*, Sánchez (1977) descreve:

Referimo-nos, por conseguinte, à atividade prática social, transformadora, que corresponde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Mas, mesmo assim, a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. [...] Mas por claras e transparentes que sejam as relações sociais, e por elevado que seja o grau de consciência e criação da atividade prática dos homens, essa atividade, longe de excluir, pressupõe necessariamente a necessidade da teoria e sua relativa autonomia. Teoria e prática se vinculam, e nessa vinculação seus limites são relativos, mas não desaparecem por completo (Sánchez, 1977, p. 235).

Conceito como este encontrado nos Projetos estão relacionados com o objetivo de Marx e Engels (2016a) de superação do idealismo de Hegel e do materialismo abstrato de Feuerbach diante da finalidade da revolução social que desejavam alcançar. A partir dessa filosofia, o sujeito passa a ser o protagonista e

o mundo, o objeto. Retiraram-se os valores morais que regiam a sociedade do entendimento metafísico e passou-se a observar o homem como sendo o produtor da própria história. Logo, o “materialismo histórico” coloca no homem a responsabilidade da produção histórica, o que implica, portanto, na sua *práxis* revolucionária.

No contexto da reprodução de sociedade de classes na ideologia alemã de Hegel e no materialismo de Feuerbach, Marx e Engels apontam a transformação revolucionária, por meio da *práxis*:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária (Marx, Engels, 2007, p. 537).

A *práxis* é, portanto, teoria e prática em processo dialético constante. A teoria se transforma de acordo com a experiência e a prática se modifica de acordo com a teoria, ou seja, a transformação das circunstâncias proporciona pensamentos e teorias que concomitantemente alteram as circunstâncias que se fazem na prática e, assim, nem teoria e nem prática se tornam estáticas e não correm o risco de se tornarem ideológicas. Entretanto,

A ideologia não domina pela idéia; domina pelo desejo, pela prática, pela própria constituição do ser. Ninguém se submete a uma idéia; na verdade, é uma prática viciada, produzida pelos agenciamentos de produção material, que leva à produção de idéias viciadas que reproduzem essas práticas e o próprio agenciamento de produção. Como Marx já afirmava, não são as idéias que produzem a prática social, pois na verdade elas nada mais são de que uma expressão desta prática. No entanto, Marx acreditava serem as idéias assim produzidas que tinham a função de garantir a prática e mascarar a realidade de exploração do sistema (Gallo, 1998, p. 146).

As ideias não levam à ideologias, mas sim o próprio vício da prática que conduz à falsa realidade. No campo educacional, a relação entre teoria e prática consiste no desenvolvimento intelectual e moral durante o tempo de trabalho, “[...] pois graças a uma estrita regulamentação do tempo de trabalho segundo a idade e a outras medidas de proteção em favor das crianças, a união do trabalho produtivo e da instrução é um dos mais poderosos meios de transformação da

sociedade atual” (Marx, *apud.*, Mazzotti, 2001, p. 55), sendo nesse ambiente que a educação e a consciência política poderiam ser desenvolvidas. Marx lutou para que fossem diminuídas as horas de trabalho infantil, mas não abolidas, por considerar esse o meio em que as crianças poderiam construir sua identidade no capitalismo:

Para a realização da educação necessária à classe dos trabalhadores assalariados é imperativo que se regule o tempo de trabalho e as atividades escolares. [...] Ensinar-se-iam as ciências modernas, a gramática, mas não a filosofia, a religião e nem economia política. Estes assuntos seriam realizados pelos adultos ou em escolas ou outros organismos constituídos autonomamente pelas classes proletárias. Nas escolas para os trabalhadores seriam ensinadas as diversas tecnologias —seus princípios científicos— tanto por meio de exposições teóricas como práticas. Por certo o “ensino noturno” seria extinto, uma vez que as crianças e jovens trabalhadores poderiam freqüentar as escolas durante o dia, não ampliando a jornada de trabalho com a educação escolar, como ocorre em nossos dias (Mazzotti, 2001, p. 60).

No ambiente escolar, essa concepção consiste na experiência docente em identificar os problemas práticos. E é por essa perspectiva que caminha a formação de professores, pois, de acordo com os documentos da UFPE:

A ação educativa, traçada a partir da relação entre a teoria e a prática, assume uma projeção da formação orientada na e para a práxis. Isso significa que o docente, ao longo do processo formativo, vai adquirindo conhecimentos sobre o seu trabalho e transformando-os em ação (UFPE, 2016, p. 9).

Assim o Projeto Pedagógico destacado apresenta correlação com a teoria de Marx, uma vez que pretende realizar a *práxis* pedagógica na atividade docente, termo tão comumente utilizado na Pedagogia. Faz-se da teoria em sala de aula a habilidade docente e o perfil do egresso dos cursos, proporcionando, além do caráter intelectual dos conhecimentos, uma forma de transformação da prática social.

Na busca pela transformação social, Marx e Engels revelam a natureza do materialismo, que implica a produção das condições da existência humana, na relação com a natureza e com a organização social:

Uma forma específica de apropriação da natureza determina as formas de organização social e a consciência. A apreensão do significado que as formas de reprodução da vida têm para a existência humana representa a primeira grande formulação do materialismo dialético para a compreensão da história e da consciência humana (Marx, Engels, 2007, p. 14).

Portanto, conforme a produção material de sua existência, determinam-se a estrutura social, os valores e o entendimento sobre a realidade. “Destacar esse papel de pressuposto incontornável da produção da vida material significa, ao mesmo tempo, colocar o trabalho no centro das condições de vida e consciência humana” (Marx, Engels, 2007, p. 14). Portanto, mudam-se primeiro as condições externas (materiais) e depois a consciência (concepção, ideias, valores), pois, no materialismo, o homem, ao desenvolver sua produção material, transforma a realidade e conseqüentemente a sua consciência.

Embora a educação seja definida como forma de reprodução dos modelos sociais vigentes e daquilo que se define como projetos históricos e científicos, ela pode ser uma das vias de construção da consciência crítica, de saberes que contribuam na inserção das pessoas num projeto de transformação social, cultural, político e econômico (UFPE, 2016, p. 7).

Assim, além de o Projeto convergir para a ideia de mudança conforme o sistema social atuante – o que faz sentido no marxismo, pois a teoria deve ser pensada de acordo com a prática –, o documento explicita que a educação deve consistir na potencialidade da consciência para que seja exercida sobretudo na prática escolar e provocar, portanto, a transformação socioeconômica e política.

Transformar a consciência dos homens em uma sociedade faz parte do princípio hegeliano, mas no marxismo isso não é só um método, pois traz a ideia para o campo prático: na superação do mundo por meio de uma revolução, deve-se transformar a prática, retirar a burguesia do poder e oferecer novas condições de vida.

A teoria de revolução social esboçada por Marx considera que as conquistas materiais são um momento do processo de tomada de consciência dos interesses de classe por parte da própria classe e, nessa luta, o proletariado vai se constituindo em “classe para si”, forma-se como classe efetivamente revolucionária. Por exemplo, ao lutar pela regulamentação do trabalho infantil e juvenil associada à educação escolar —intelectual, física e tecnológica— a classe proletária estaria dando um passo no sentido de colocar-se como dirigente da sociedade atual e futura. Esta pedagogia é a pedagogia da luta de classes que educa a classe trabalhadora e o Estado, como vimos mais acima (Mazzotti, 2001, p. 60).

Desse modo, pode-se dizer que a revolução que Marx almejou tinha relação com o espaço escolar, mesmo que longínqua e de modo implícito, pois a escola é o lugar que se mostra adequado para que o vivenciado na prática, em

ambiente de trabalho – dado que ele lutava pela regulamentação do trabalho infantil e juvenil –, seja refletido na sala de aula e transformado em teoria. Dessa forma, com objetivo de mudança radical é que se constitui a formação de professores no ensino superior. Essa concepção ficou evidente nos PPCs de Pedagogia:

Nesse sentido, o projeto curricular que ora apresentamos reafirma a docência como a base da identidade do pedagogo e propõe-se a formar professores que compreendam as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (UFG, 2016, p. 11).

Logo, o que se coloca em prática na formação é justamente a transformação da consciência do indivíduo por meio do trabalho pedagógico para a possível superação da classe burguesa. É importante destacar que, “em resumo, enquanto Marx procurava aprofundar as características do proletariado enquanto classe, os liberais e os sociais-democratas buscavam romper as fronteiras de classes na escola” (Mazzotti, 2001, p. 60). Essa distinção é explícita no texto de Mazzotti (2001) e exemplifica a contradição de professores que se dizem marxistas com a própria teoria de Marx, sendo que atualmente encontram-se mais resquícios de pedagogos social-democratas do que marxistas, como se intitulam.

Em uma das reformulações pelas quais passou o curso da UEPA, que continua ainda como parte da contextualização do Projeto, coloca-se em discussão também a preocupação com o regime capitalista: “a discussão deve passar também pela reorganização do trabalho na Sociedade Capitalista e pela discussão da própria organização social frente à nova ordem mundial” (UEPA, 2016, p. 20), reafirmando a aspiração pela mudança na sociedade hodierna.

Acerca do exposto, revelam-se nos Projetos os indícios do ideal marxista, que consiste, sobretudo, na ideia de transformação por meio de uma revolução social, no sentido danoso da palavra, isto é, um choque de cisão entre as classes:

Torna-se necessária uma transformação maciça dos homens para criar em massa essa consciência e levar a bom termo esses objetivos; ora uma tal transformação só pode ser efetuada por um movimento prático, por uma revolução; esta não será então apenas necessária pelo fato de constituir o único meio de liquidar a classe dominante, mas também

porque só uma revolução permitirá à classe que derruba a outra aniquilar toda a podridão do velho sistema e tornar-se apta a fundar a sociedade sobre bases novas (Marx; Engels, 2016, p. 24).

A formação de professores parece ser um meio possível para criar em massa a consciência que a revolução marxista almeja. Essa ideia ficou evidente na análise dos Projetos no capítulo anterior, em que se observou que todos desejam uma transformação social, no caso, pela educação, pois a compreendem como o meio para transformar as ideias dos futuros cidadãos. Nesse sentido, o pedagogo, para alcançar a transformação, é formado com a consideração do meio social e da interação do homem com a natureza. Isso significa:

Formar um educador comprometido com a visão de que o indivíduo deve ser concebido no seu caráter social e histórico, [...] contribuindo de maneira decisiva para que a mudança social e a reconstrução do mundo se efetivem. E, sobretudo, observar que a transformação é um processo de constante interação do homem com a natureza e com os seus semelhantes, no sentido de modificar o seu ambiente e lutar para erradicar todas as formas de discriminação sócio-culturais, físico-psicológicas e político-econômicas (UNEB, 2016, p. 26).

Deseja-se, assim, formar um educador para a concretude real e plena da transformação do mundo, não só em teoria, mas na prática diante da atividade que o homem pode exercer sobre a natureza, a política e a sociedade. Os fragmentos destacados, sobretudo esse da UNEB, mostram a intenção marxista na formação docente universitária, pois, além de outras circunstâncias, os princípios de formação moral não são mais de ordem divina, como propunha o idealismo hegeliano e outras teorias predecessoras, mas fundamentam-se no próprio indivíduo com suas características históricas e na produção do trabalho sobre o meio em que se vive. “A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história [...]” (Marx; Engels, 2007, p. 94), portanto, no plano da moral pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem pautado em ideologias também configura-se em uma pseudoautonomia, pois é necessária, além das fundamentações, a vivência delas na experiência cotidiana em sala de aula. Além disso, os autores ressaltam a transformação por meio do processo de interação com outros homens e com a natureza:

Daqui se depreende que esta transformação da história em história universal não é, digamos, um simples fato abstrato da «Consciência de si», do Espírito do mundo ou de qualquer outro fantasma metafísico, mas uma ação puramente material que pode ser verificada de forma empírica, uma ação de que cada indivíduo fornece a prova no ato de comer, beber ou vestir-se (Marx; Engels, 2016, p. 22).

Nesse sentido, a história não é apenas produto abstrato de um mundo transcendente já predestinado. A história, em Marx e Engels, é produto de uma atividade concreta que a transforma e cujo início se dá por meio da ação do indivíduo:

As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas aquando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Estas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas (Marx; Engels, 2016, p. 4).

O termo “ação-reflexão-ação”, encontrado nos PPCs da ALFA (2016), UEPA (2016), UNESP (2016) e em outros, remete justamente à ideia construída na citação anterior. Embora seja destaque de Paulo Freire²¹ (2002), o qual pensa a organização socioeconômica também pelo viés comunista, esse termo tem origem no princípio marxista destacado, pois é a partir das condições e atividades materiais que se torna possível refletir sobre o estado dessas condições e colocar em ação a possibilidade de transformação. Dado que a realidade é fruto sobretudo de ideologias dominantes, Marx e Engels propõem, então, um movimento econômico e político baseado na organização social comum e sem divisão de classes, o qual se denominou comunismo:

Para nós, o comunismo não é um estado que deva ser implantado, nem um ideal a que a realidade deva obedecer. Chamamos comunismo ao movimento real que acaba com o atual estado de coisas. As condições deste movimento resultam das premissas atualmente existentes (Marx; Engels, 2016, p. 20).

O comunismo que os autores propõem é na verdade a consciência coletiva que compreende o Estado como dominador dos bens e propriedade privada e

²¹ Sobre a ação-reflexão-ação: “O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro” (Freire, 2002, p. 11). Nesse exemplo, é possível identificar a ação como principiante da instrumentalização da atividade humana; posteriormente, a reflexão como tarefa que exige a vontade do indivíduo para realizá-la e, por fim, a ação novamente, agora, de forma, consciente sobre o seu papel.

eliminação deste. Da mesma forma, os Projetos tendem a uma formação que almeja objetivos semelhantes:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (UNESP, 2016, p. 16).

Vale destacar que a citação da UNESP é retirada diretamente do CNE, Resolução nº 2 de 2015, o que demonstra que a compreensão marxista sobre a estrutura da sociedade vista nesse Projeto também está garantida em lei. Desse modo, muitos cursos também se apropriam desse pensamento na construção de suas estruturas curriculares. Em se tratando de educação, pensa-se na superação da opressão não só das questões atinentes ao Estado, mas ao seu entorno também, embora tudo culmine na extinção da classe dominante.

Assim, conforme a consciência que buscam com a finalidade de transformar a sociedade, o comunismo entende que em determinado momento a divisão social

[...] com o desmoronamento do estado de coisas existente da sociedade por obra da revolução comunista [...] e com a superação da propriedade privada, [...] é dissolvido e então a libertação de cada indivíduo singular é atingida na mesma medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial (Marx; Engels, 2007, p. 40).

Portanto, para que se efetive na prática, essa transformação requer uma consciência social que leve à compreensão real do sistema e ao entendimento da realidade tal como propõe o marxismo:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante (Marx; Engels, 2016, p. 29).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma mudança exageradamente radical, pois, nessa perspectiva, quem possui o poder dos bens materiais são as mesmas pessoas que têm o predomínio sobre a intelectualidade, na medida em que usam de sua influência para transmitir à sociedade um pensamento que seja favorável ao sistema dominante. Nesse sentido,

compreende-se que no Estado vale a lei da classe dominante e, portanto, as leis estão submetidas somente a essas pessoas e não à vontade de todo o povo. Quem acredita que as leis sejam democráticas vive, na verdade, em uma falsa consciência da realidade.

Sendo portanto o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da sua base concreta. O mesmo acontece com o direito que é por sua vez reduzido à lei (Marx; Engels, 2016, p. 59).

Acredita-se que, visto que o Estado cria as regras, vive-se numa sociedade democrática respaldada pelos direitos fundamentados na lei e que os atos de injustiças serão penalizados. No entanto, de acordo com o marxismo, isso é uma ideia contraditória que se tem sobre o Estado, pois, na verdade, ele é um sistema opressor que representa, de modo disfarçado, as normas da classe dominante, provocando uma consciência de massa alienada. Essa consciência tem que ver com a produção histórica do homem:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico (Marx; Engels, 2007, p. 93).

A produção histórica do homem, primeiro passo para a consciência, tem o sentido real invertido sobre a atividade humana. É por esse motivo que se tem a necessidade de compreender, verdadeiramente, o trabalho exercido pelo homem, pois, de acordo com o marxismo, os homens sempre estiveram submetidos aos poderes relacionados à natureza e à sociedade, os quais não eram competentes para dominar. O ser consciente, portanto, precisa ter consciência de sua produção material para, então, ter consciência da vida real e transformá-la. “Não é

a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94), ou seja, a construção histórica do homem determina o próprio homem.

Pode-se afirmar que n'A Ideologia Alemã Marx e Engels apresentam a ideologia como sendo uma forma de "falsa consciência", uma consciência paradoxal que se apresenta, ao mesmo tempo, como vinculada à realidade e desvinculada desta mesma realidade. Desvinculada por criar todo um arcabouço de idéias falsas sobre o mundo, expressões invertidas do real; mas também vinculada, pois todo este arcabouço tem um nexo, tem uma função: apesar de serem falsas, estas idéias têm o objetivo de mascarar a realidade concreta da exploração, garantindo a manutenção do domínio social por uma classe determinada. Assim, mesmo sendo fruto do trabalho intelectual de pessoas que não estão diretamente ligadas ao processo de produção material, e que por isso mesmo elaboram teorias, conceitos e idéias falsas, essas consciências têm o seu vínculo com o mundo, pois toda essa inversão do real é levada a cabo com o intuito de manter as condições materiais que garantam a possibilidade a determinadas pessoas de trabalharem intelectualmente sem precisarem trabalhar diretamente na produção material da sua própria existência (Gallo, 1998, p. 136).

A ideologia censurada por Marx e Engels pretende eliminar uma ideia que consideram falsa sobre a realidade do mundo, qual seja, a ideia mascaradora que usa o sistema dominante sobre a divisão de classes e seu trabalho como processo natural do homem e a ideia de que qualquer pessoa pode crescer e ascender em condições sociais. Nesse sentido, o único vínculo introjetado com o real na perspectiva marxista sobre a ideologia, é mascarar as ideias da realidade na medida em que o homem pensa ser possível deixar as condições opressoras de dominado. A pessoa apenas entra em um sistema ilusório e compreende o que deseja a ideologia, que o processo de trabalho é naturalmente humano e outros terão a mesma oportunidade, com o único intuito de perpetuar o sistema dominante. Entretanto, o significado construído sobre a Ideologia em Marx e Engels não é único, embora o primeiro e mais importante, como afirma Gallo (1998).

Construiu-se aqui um arcabouço teórico que fundamenta a concepção marxista identificada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia analisados, no qual foi possível demonstrar as analogias constatadas. Acerca do exposto neste item, realça-se a seguinte crítica de Marx: “os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo” (Marx, 2016b, p. 2). Essa tese consiste em uma férrea crítica que revela a necessidade de superar os discursos ideológicos para além das diversas

interpretações sobre o mundo, devendo-se colocar em prática ações que transformem a sociedade. É preciso, pois, destruí-la para depois reconstruí-la de acordo com os ideais comunistas de sociedade igualitária, e, portanto, é preciso agir para mudar a história.

Assim, a *práxis* marxista se destaca sobre as ideologias anteriores e, na medida em que interpreta o mundo material com a finalidade de transformá-lo, necessita de uma filosofia consistente para que isso se concretize. O pensamento do marxismo refere-se, portanto, a um entendimento materialista histórico-dialético do mundo, na consideração de que extermine filosofias dogmáticas e metafísicas.

3.2. Perspectiva pragmatista

A perspectiva pragmatista também foi destacada a partir das análises nos capítulos I e II. Além de os Projetos evidenciarem a concepção marxista, por vezes o conceito de prática destacado se referia à concepção pragmatista, portanto, referindo-se ao agir pedagógico²². O destaque maior dessa perspectiva foi enfatizado na revisão de literatura, pois, ao lidar com as pesquisas empíricas, deparou-se com a atividade docente fazendo uso constante da própria prática como fundamento de construção do trabalho pedagógico. Da mesma forma, o pragmatismo também tem fortes evidências nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, sobretudo pelo destaque dado à experiência, considerada fundamental na consolidação do curso.

Para a construção deste item utilizou-se a obra intitulada *Democracia e Educação*, de John Dewey, pedagogo e filósofo que colocou a prática como o cerne da Pedagogia. Nessa perspectiva não é a formação que transforma, pois é a ação que propicia suporte para a teoria, sendo a escola apenas um reflexo das transformações sociais. A teoria da educação se trata, portanto, de uma teoria do agir educativo.

O pragmatismo deweyano tem seu advento, no Brasil, sobretudo com Anísio Teixeira, por uma luta pela educação pública de qualidade:

²² De acordo com a teoria pragmatista deweyana, o termo adequado para a expressão “prática” - como muitas vezes apareceu nos PPC -, deve ser empregado pelas expressões “agir” ou “ação”, pois é esta noção de ação que está na base de noções pragmatistas centrais como “qualidade da experiência” e “continuidade da experiência” (ver p. 113).

[...] Anísio Teixeira, defendeu fortemente esse desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia, acreditando que, por meio da realização integral do ideal democrático, se pudesse dar a cada indivíduo um lugar na sociedade, independente das condições ou classificação de qualquer ordem que seja (Nobre; Mendonça, 2016, p. 76).

Passa-se, assim, a valorizar a habilidade de pensar do aluno e a prepará-lo para a capacidade de problematizar. Nessa concepção de educação da prática sobre a teoria, renuncia-se a todo modo de orientação que a teoria possa desejar para guiar o aluno e restringe-se, portanto, na atividade prática do aluno junto ao professor.

O conhecimento é, portanto, resultado da experiência do aluno, cujo saber transcorre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se perceber que, inclusive, o CNE (2015) para a formação de professores têm inspiração nessa teoria, pois, na medida em que Dewey (1976) rompe com a escola tradicional, constrói uma escola democrática²³ para que os alunos possam exercitar um espírito de liberdade, possibilitando a vida futura consciente na sociedade e estabelecendo, portanto, o princípio da igualdade individual; não em sentido psicológico, mas em sentido político, com o objetivo de provocar uma mudança social (Nobre; Samuel, 2016). Nesse sentido, as Diretrizes estabelecem, dentre outras, a seguinte característica para a formação docente: “II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 7). Duas observações podem ser destacadas em relação a esse trecho: a primeira é que demonstra-se a valorização da ação para pensar o trabalho pedagógico e a segunda é que no ensino-aprendizagem, como Dewey (1976) propõe, professor e aluno estão em processo mútuo de crescimento intelectual.

Além disso, as Diretrizes definem, em um dos núcleos de estudos da composição curricular do curso de Pedagogia, que a formação deve propiciar, dentre outras coisas:

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e

²³ De acordo com Dalbosco (2016), a democracia deweyana “é um mecanismo indispensável de auto aperfeiçoamento individual e da espécie” (Dalbosco, 2016, [s/p]).

diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos (Brasil, 2015, p. 11).

Assim, revela-se a importância das atividades práticas e, inclusive, o caráter da experiência educacional, o que demanda, no pragmatismo deweyano, uma experiência direcionada que proporcione um crescimento positivo e que gere boas experiências, frutos de reflexões. Nessa corrente, Anísio Teixeira “[...] desejava uma educação fundamentada na experiência prática. De forma que, na sua visão, as ciências progrediram da especulação teórica para o mundo da prática” (Nobre; Mendonça, 2016, p. 93).

Tem-se ainda a definição dos princípios da formação de professores, de acordo com o CNE (2015):

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (Brasil, 2015, p. 4).

Isso significa que a formação continuada tem objetivos advindos do pragmatismo, dado que a necessidade dessa formação decorre das dificuldades do agir pedagógico, portanto, a prática antecede-se à teoria:

Nesse movimento, percebe-se que o foco vai sendo direcionado para a constituição do sujeito e de seu processo de desenvolvimento, em lugar de papéis profissionais relativamente estáticos. Brzezinski e Garrido (2006) apontam que as questões mais investigadas sobre formação docente em programas de pós-graduação em Educação no país, no período de 1997-2002, têm sido as experiências construídas na prática pedagógica, vistas como possibilidades de formação continuada e de autoformação (Santana, 2010, p. 4).

Nesse sentido, ao buscar a formação continuada, a formação de professores atual aspira à experiência, o que aponta para Dewey (1976) quando o autor afirma que “[...] há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental” (Dewey, 1976, p. 13). Oliveira (2007) já afirmava essa consideração sobre o pragmatismo como meio para o processo de ensino-aprendizagem:

No estudo dos currículos dos cursos, percebemos uma tendência que privilegia os conhecimentos oriundos da experiência e os conhecimentos pedagógicos, julgados necessários para o exercício da profissão, em detrimento do conhecimento científico, ou seja, pesos diferentes são

atribuídos a essas fontes de conhecimento, de acordo com as diferentes concepções de educadores (Oliveira, 2007, p. 72).

Essa forma de educação concebida pelo pragmatismo pode ser educativa ou deseducativa, podendo levar a habituar-se a certas rotinas e fechar possibilidades de novas experiências. As escolas proporcionam experiência, entretanto, “a verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errado” (Dewey, 1976, p. 15). Portanto, experiência pode denotar a negatividade da formação, pois até mesmo “[...] os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências [...] o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências” (Dewey, 1976, p. 16). Percebe-se, então, a preocupação com a experiência das realidades vividas pelos alunos, pois não é a experiência propriamente dita que faz a educação, mas “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (Dewey, 1976, p. 16). De acordo com Dewey:

[...] em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras (Dewey, 1976, p. 16).

A questão do conhecimento desenvolvido por intermédio da ação tem sido discutida por meio das pesquisas acadêmicas atuais, assim como constatou Santana quando “[...] identificou concepções comuns em relação à formação: ênfase na prática e nas experiências anteriores dos professores; e a formação de competências e habilidades como eixo nuclear dos projetos” (Santana, 2010, p. 48). Portanto, considera-se a teoria deweyana aparentemente ativa no cotidiano docente, entretanto, como Dewey afirmou, é preciso levar em conta que a experiência por si só não é suficiente.

Nesse sentido contestado por Dewey, as experiências “[...] devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (Dewey, 1976, p. 17). Tem-se, assim, o princípio da continuidade da experiência:

No fundo, este princípio é o mesmo do hábito, quando interpretamos o termo biologicamente. O característico básico de hábito é o de que toda

experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (Dewey, 1976, p. 25).

Na educação, de qualquer modo, a experiência afeta o aluno, cabendo ao professor a árdua tarefa de realizar uma experiência positiva que modifique seus alunos e a si mesmo. Santana (2010), ao buscar compreender o processo de desenvolvimento docente na formação acadêmica, utiliza em sua pesquisa justamente de referencial com essa perspectiva. Embora cite a teoria vigotskiana, se analisadas as balizas que fundamentam sua concepção, é possível perceber suas conexões principalmente pelo fato de considerar significativa a experiência do indivíduo com os sujeitos e com o ambiente.

É de forma significativa, portanto, que acontece o processo de discriminação das experiências, dando continuidade a elas: verifica-se se elas procedem ou não, se são boas ou ruins etc. Dessa forma, o princípio da continuidade é o desenvolvimento intelectual e moral, e, o educador, “acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (Dewey, 1976, p. 32). Portanto, usar das experiências físicas para conduzir e refazer a capacidade mental é princípio da teoria pragmatista.

Nesse sentido, a reconstrução da experiência, é um conceito que depende desses – qualidade da experiência e continuidade da experiência –, pois não há distinção de tempo quando se trata em preparação para a vida e a própria vida. A aprendizagem, em Dewey (1976), acontece quando as crianças estão inseridas na realidade, portanto, a educação é uma reconstrução da experiência, a qual deve possibilitar maior sentido e capacidade dos alunos em responder aos problemas da sociedade, “[...] produzir experiências que sejam capazes de influenciar produtivamente e criativamente as experiências posteriores dos educandos e dos educadores” (Tonieto, Fávero, 2012, p. 9):

Fica evidente a concepção de Dewey de que enquanto as hipóteses não forem testadas na prática a fim de mostrarem sua utilidade e seu uso para nós, continuam sendo apenas mera opinião; agora quando temos a preocupação de testá-las na a fim de descobrir seu uso em nossa vida, sendo fonte de orientação para experiências posteriores, então promovemos a “reconstrução da experiência”, espaço efetivo de aprendizagem e de construção do conhecimento (Tonieto, Fávero, 2012, p. 5).

Remetendo a essa concepção, constitui-se o Projeto Pedagógico da UFPA:

Da mesma forma, urge nessa relação um novo redimensionamento da atividade teórica, a qual deve se desvincular de uma visão puramente contemplativa do pensamento, onipotente em sua relação com a realidade, *identificando-se como produtora de conhecimento sobre e a partir da prática social*, cujas mediações constituem o horizonte da sua finalidade, tanto no que se refere ao seu desvelamento quanto a sua transformação (UFPA, 2016, p. 12, *grifou-se*).

Assim, a prática desempenha novo papel, retirando a atividade teórica como o aprendizado de novos fatos, e, passa ser a ação usada como a solução dos problemas, uma vez que urge dela a habilidade para desvendá-los (Tonieto, Fávero, 2012).

Fica evidente, de acordo com esse PPC, que se deseja a transformação da atividade teórica, a qual emana um perfil de tradicionalismo, apontando para a necessidade de se colocar a ação como precursora e produtora dos conhecimentos teóricos na formação. Nobre e Mendonça (2016) apresentaram o conceito de pragmatismo: “Trata-se da determinação da prática imediatamente tomada e enfrentada. O pragmatismo é, primeiramente, um método, uma maneira de posicionar-se diante de uma verdade [...]” (2016, p. 38).

A reflexão no pragmatismo, o ato teórico, se define à ação vivida, ou seja, as concepções teóricas são submetidas às práticas do sujeito, pois:

Para a criança e o jovem deve, por isto mesmo, haver período de quieta reflexão. Mas para que haja genuína reflexão, é necessário que tais períodos sejam breves, sucedam a períodos de ação e sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade, em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro, estiveram em exercício (Dewey, 1976, p. 62).

Nesse sentido, a autêntica reflexão ou teoria só é possível a partir das experiências vividas anteriormente pelo aluno. Além da experiência propriamente, a educação requer, para que seja efetuada uma experiência positiva, a liberdade do aluno, sendo ele, portanto, o novo foco no processo de ensino da teoria da escola nova²⁴. “Em todos os aspectos que mencionamos, a liberdade de ação é sempre, contudo, um meio para liberdade de julgamento e para se poder pôr em

²⁴ Sobre o aluno ser o novo foco da escola, Dalbosco (2016) afirma, de acordo com a teoria deweyana, que “[...] não há, portanto, uma única direção que pode ser definida previamente, sem considerar a própria experiência do educando. É justamente sua própria experiência, em estreita relação com o meio, que vai definindo as direções e redefinindo-as permanentemente” (Dalbosco, 2016, [s/p]).

execução os propósitos tomados” (Dewey, 1976, p. 62). Assim, sem essa liberdade se torna impossível a experiência, pois esta exige do aluno a liberdade de se pronunciar. Portanto, é fundamental que exista a liberdade no ambiente escolar, pois somente o silêncio e a obediência não permitem ao professor conhecer efetivamente o seu aluno, o que implica em uma série de consequências no processo de ensino, já que o professor não consegue desenvolver as capacidades e habilidades do aluno.

Entretanto, “o problema de educação não se resolve quando se consegue este aspecto de liberdade. Tudo passa, então, a depender do uso que é feito dessa liberdade” (Dewey, 1976, p. 60). A restrição deve ser valorizada como meio para ela. “Impulsos e desejos naturais constituem em qualquer caso o ponto de partida” (Dewey, 1976, p. 63), mas para que exista um crescimento intelectual é preciso que esses impulsos sejam revistos. “Essa revisão ou reelaboração envolve inibição do impulso em seu aspecto originário” (*idem*).

A inibição é consequência do julgamento da reflexão do próprio indivíduo: parar e pensar. “Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso” (*idem*); portanto, a observação da experiência é importante para a reflexão e a antecede. Nesse sentido, “o fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo” (Dewey, 1976, p. 64). Dominar a si mesmo significa ser livre para inibir e reelaborar novos desejos, condutas e ideais, mas não adianta suprimir somente o domínio externo para possuir o autodomínio. Os impulsos e os desejos que não são refletidos são apenas iludidos por uma falsa convicção de liberdade, pois fazer tudo, conforme suas vontades, não significa liberdade. Afinal, nada pode dar errado na teoria pragmatista. Convictamente, Dewey afirmava: “o único fundamento para antecipar o insucesso de se tomar este caminho, no meu entender, está no perigo de que a experiência e método experimental não sejam adequadamente concebidos” (Dewey, 1976, p. 96).

Diante da exposição deste capítulo, percebe-se, pois, a necessidade de repensar como os conceitos de práxis (Marx) e de experiência (Dewey) são recebidos pelas teorias educacionais brasileiras. Essa pesquisa não esgota o assunto da problemática, uma vez que surge, a partir daqui outra questão que merece destaque e atenção por parte dos professores e filósofos da educação:

será que não há um problema de recepção destes conceitos que acentua, justamente, o problema da fragilidade teórica da formação educacional?

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como propósito responder a problemática levantada na introdução, qual seja, que concepções de Filosofia os cursos de Pedagogia das universidades brasileiras assumem como base de seus Projetos Pedagógicos de Curso? A pergunta ocorreu diante da constatação da fragilidade e superficialidade da formação de professores, de acordo com Dalbosco (2014) e Orlandi (1989). Nesse sentido, se isso está a acontecer, é importante identificar as concepções e ideologias que esses cursos têm adotado, a fim de levantar outras possibilidades, questionamentos e reflexões para superar esses déficits educacionais.

Foi uma grande satisfação pessoal trilhar os caminhos desta dissertação e o conhecimento sobre algumas concepções filosóficas da educação foi motivação suficiente para aprender mais sobre a área de formação, uma vez que a autora é recém-egressa do curso de Pedagogia. Podendo agora identificar, com maior apropriação, a formação tida e resultados semelhantes aos das concepções encontradas nas análises, fez-se valiosa e significativa a construção desta dissertação na medida em que proporcionou o contato e a proximidade com as verdadeiras fontes teóricas da própria formação.

Considerando, sobretudo, a construção teórica do último capítulo, que ensejou fundamentar as concepções de filosofia nos cursos de Pedagogia, como resultado da questão levantada anteriormente, pôde-se depreender que movimentos muito fortes atuam sobremaneira nos cursos de Pedagogia, embora muitas vezes os conhecimentos encontrem-se fragilizados e superficiais, pois, apesar de serem utilizados na teoria, encontram-se problemas para colocá-los em prática.

Como resultado da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, identificaram-se indícios ora da concepção marxista, ora da concepção pragmatista no contexto da formação docente. O movimento marxista, embora atuante no pensamento da formação de professores, nunca foi idealizado por Marx como concepção educacional. Embora os filósofos e pedagogos contemporâneos que trabalham por esse viés desejem a transformação da educação e, conseqüentemente, da sociedade, somente nesse último ponto que Marx construiu suas ideias. Já a perspectiva do pragmatismo teve início com o

teórico da educação Dewey e sua obra foi direcionada, exclusivamente, para pensar a organização escolar.

Ambas as teorias, direcionadas para pensar a transformação da educação de forma tácita ou não, convergem em alguns pontos, pois fazem parte de um mesmo movimento que deseja repensar a educação: uma escola outra. Pode-se assinalar a partir da leitura das obras, que ambas entendem a teoria como processo constante de transformação. São filosofias contrárias ao plano da metafísica, pois prezam pela mudança social, o pragmatismo por meio da ação e o marxismo por meio da *práxis* humana e, portanto, dão destaque para as práticas concretas, para os resultados palpáveis, seja pela transformação física e intelectual ou pela revolução social. O conhecimento é ainda considerado como construtor, e não mais como transmissor de informações, e objetiva, por fim, a construção de uma sociedade democrática, não mais hierárquica ou dominante. Destacou-se ainda que os pontos em comum dessas concepções filosóficas de educação são valorizar o interesse e a iniciativa do aluno e buscar conteúdos que tenham temas próximos da realidade deles. A concepção marxista possui em seu centro a política e a sociedade, e o papel da educação, nessa perspectiva, é oferecer condições materiais de forma igual para toda a sociedade. A concepção pragmatista, por sua vez, atua na escola a favor da liberdade, com o objetivo de preparar o aluno para se dirigir na sociedade moderna democrática. Assim, ambas são correntes que se inserem em uma concepção humanista de educação, embora distintas.

Considerando essas possíveis analogias destacadas, levantam-se as seguintes questões, que fomentam outras possíveis discussões e pensam outras filosofias para trabalhar a formação de professores: as teorias consideram a dimensão humana? As teorias são competentes para direcionar a educação? Possuem potência em seus conhecimentos? Respeitam a igualdade social?

Parece que todas as respostas, em princípio, apontam para a sua afirmação, mas, ainda assim, as pesquisas e o cenário educacional parecem necessitar de políticas de educação mais eficazes. Talvez o problema esteja justamente no fato de que as teorias possuem princípios que fogem da ordem natural do homem, o que impossibilita que a prática da atividade docente seja ofertada de modo legítimo e, por isso, justifica-se a falta de efetividade da

formação plena do homem. Princípios esses solidificados na transformação. Se se compreende que a escola é responsável por oferecer educação necessária que dê suporte ao desenvolvimento da identidade de homem, então a ideia de transformação, projeta e cria expectativas sobre a educação e se preocupa com um homem melhor em relação ao que é no presente.

Em contrapartida, esse discurso parece esquecer que existiu, desde a construção da escola, um direcionamento e funcionamento escolar e que nem tudo é possível ser transformado, a escola também é responsável pela conservação dos valores da sociedade. Perder os valores culturais significa perder a identidade social e, deixar a história para trás seria negar a identidade dela.

Por isso, a importância de potencializar a consciência no aluno para que ele tenha condições de empreender o equilíbrio necessário no processo de aprendizagem acerca de criar novos meios para a transformação de valores que realmente necessitam ser mudados e/ou, manter o equilíbrio de forma a sustentar o aperfeiçoamento identitário. Sem sustentação, ou seja, sem fundamento, não é possível manter a ordem, pois se pensar somente o processo de transformação vazio de conservação, significa desejar a transformação, mas sem um fim necessário. Mudar por mudar gera a crise de existência. Conservar por conservar implica rudimentar o homem e cristaliza o processo de conhecimento.

A educação tendo como meio o despertar do agir discente, não significa necessariamente uma transformação, pois toda ação implica um significado e, sem isso, ela se torna vã. A conservação enquanto ação significa o esforço em manter a formação em todo o seu processo educativo pleno de homem. Compreender o fim último da educação é, portanto, necessário para conciliar o equilíbrio entre criar e manter.

Referência

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na Autoformação de educadores**. Tese de Doutorado. PUC-RS. 2011.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo, SP: Ed.: USP. 2011.

AZEVEDO, Ivana Alves Monnerat de. **As políticas públicas educacionais e o processo de formação do professor nos cursos de licenciatura**. Dissertação de Mestrado. UNB. 2009.

BARBOSA, ANGELA MARIA. **Dimensão humana da formação docente: um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos**. Dissertação de Mestrado. UEL. 2009.

BASTOS, Rúben David; DE AZEVEDO, Silva. **Epistemologia: proposta de unidade didática baseada em eixos problemáticos**. Dissertação de Mestrado. UP. 2013.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Tese de Doutorado. UFRGS. 2007.

BIESTA, Gert, Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo. Trad.: MENDONÇA, Samuel; SILVA, Andrea O. **Revista Educação PUC-CAMPINAS**, 19 (2): 87-98, maio/ago., 2014.

BIN, Ana Clara. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: mar de 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: jun de 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 562p., 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set de 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: fev de 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de Periódicos da CAPES**. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: jun de 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009. **Implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 25, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>. Acesso em: set de 2016a.

BROWER BELTRAMIN, Jorge. Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja. **Polis (Santiago)**, v. 9, n. 25, p. 57-86, 2010.

BUENO, Juliane Zacharias. **Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica**. Dissertação de Mestrado. UNESP. 2009.

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos**. Dissertação de Mestrado. UFPA. 2009.

CARNEIRO AGUIAR, Letícia. Projeto desenvolvimentista e a gênese do curso de pedagogia em Santa Catarina na década de 1960. **Roteiro**, v. 39, n. 1, 2014.

CARVALHO, Adalberto Dias. Esboço e fundamentos filosóficos de uma pedagogia da complexidade. **Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 5, n. 1, 2014.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. Tese de doutorado. UFRGS. 2011.

DALBOSCO, Claudio A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 154 p. 1028-1051, out./dez. 2014.

_____. **A educação como crescimento**. Disponível em: <http://rdplanalto.com/noticias/18305/a-educacao-como-crescimento>. Acesso em: fev de 2016.

_____. Por uma filosofia da educação transformada. In: **Reunião Anual da Anped, 32.**, 2009, Caxambu: Anped, 2009. p. 1-17. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT17-5336--Int.pdf>> Acesso em: nov de 2016a.

_____. Considerações Introdutórias: O Émile de Rousseau e a importância de estudar os clássicos. In: DALBOSCO, A. Cláudio (org.). **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**.

Disponível em: <<https://issuu.com/atomoealinea/docs/filosofia-e-educacao-no-emilio-de-rousseau>> Acesso em: nov de 2016b.

DEINA, Wanderley José. **A educação na esteira da crise política da modernidade: uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. trad.: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976

Faculdade Alves Faria. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da ALFA**. Disponível em: <<http://www.alfa.br/arqsfck/files/PPC%20PEDAGOGIA%20SITE%20by%20Di%20Mango.pdf>>. Acesso em: jan de 2016.

FRANCO, Fernanda S.; SZYMANSKI, Heloisa. O método fenomenológico-hermenêutico na investigação de práticas educativas parentais. **Anais IV SIPEQ – ISBN – 978-85-98623-04-7**

FRANCO, Maria Amélia Santoro, José Carlos Libâneo, and Selma Garrido Pimenta. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa** 37.130 (2007): 63-97.

GALLO, Sílvio. Subjetividade, ideologia e educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 2.9, p.133 -152, jan./jun. 1998

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto - a filosofia?: identidade e diferença**. São Paulo, SP: Duas cidades, 1971.

HENNING, Leoni M. P. Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico educacional. In DALBOSCO, Claudio A. **Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas**. Londrina: EDUEL, 2010.

KANAMARUI, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 767-781, 2014.

LEAL, Alzira Elaine Melo. **(Des)(Re) construir o conhecimento pela pesquisa: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica**. Tese de Doutorado. PUC-RS. 2008.

LIMA, Walter Matias. **Educação e razão dialética**. Tese de Doutorado. Unicamp. 2003.

LOPES, Rosana Sousa Pereira; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; SILVA, Nelson Pedro. Marcos legais para os Cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil: análise das atribuições do pedagogo. **Educação Temática Digital** 16.3 (2014): 458.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 2012.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. Por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos. **Childhood & philosophy**, v. 8, n. 15, p. 83-104, 2012.

MARCONI, Marina A.; Lakatos, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>>. Acesso em: nov. 2016a.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/bibliografia/Teses_Feuerbach.pdf>. Acesso em: nov. 2016b.

XMEGID NETO, Jorge. (orgs.). Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental – **Livro III. FE/ Unicamp**. 2011.

MENDONÇA, Samuel. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de *Was ist aufklärung*, de Kant. **Cadernos de Educação**. Pelotas [39]: 135 - 152, maio/agosto 2011.

_____. Pressupostos éticos da educação da solidão. **Rev.: Filosofia e Educação**. Campinas, v. 3, n. 1, p. 159-174, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635475>>. Acesso em: nov de 2016a.

_____. Problemas e desafios para a produção do conhecimento em educação: fundamentos filosóficos. **Rev.: Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 71-94, 2015. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2923/38>>. Acesso em: nov de 2016b.

MINASI, Luis Fernando. **Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica**. Tese de Doutorado. UFRGS. 2008.

MINAYO, Maria C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, Jaira Coelho. **A formação de professores no curso de pedagogia, licenciatura da FAGED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006**. Dissertação de Mestrado. UFRGS 2011.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre-RS**. Dissertação de Mestrado. UFRGS. 2009.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA.** Dissertação de Mestrado. UFPA. 2012.

NOBRE, José Aguiar; MENDONÇA, Samuel. **Desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil.** 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2016.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores.** Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 2008

OLIVEIRA, Danúsia Arantes Ferreira Batista de et al. **A expansão dos cursos de pedagogia em Goiânia: um estudo comparativo.** Dissertação de Mestrado. UFG 2005.

OLIVEIRA, Selma Ferreira de. **Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior.** Dissertação de Mestrado. UNESP. 2007.

ORLANDI, Luis B. L. Falares de Malquerenças: a propósito de “pesquisa”, “verticalidade” e “realidade profunda”. **Cadernos IFHC Unicamp.** Editora: Hucitec, São Paulo, SP. 1983.

PROENÇA-LOPES, Leandro de; ASSIS ZAREMBA, Fellipe de. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 15, n. 21, p. 283-304, 2013.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de Filosofia da Educação no Brasil: Uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (1988-1998).** Dissertação de Mestrado. Unicamp. 2001.

ROZA, Jacira Pinto. **A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.** 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTANA, Alba Cristhiane. **Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente.** Tese de Doutorado. UNB. 2011.

SANTOS, Sílvia Maria Barreto dos. **Docência Universitária na Era da Imprevisibilidade: dilemas e possibilidades.** Tese de Doutorado. UFRGS. 2009.

SARTORI, Jeronimo. **Formação do professor em serviço: Da (re) construção teórica e da ressignificação da prática.** Tese de Doutorado. UFRGS. 2009.

SEVERINO, Antônio J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

_____. A filosofia da educação: a constituição de seu campo investigativo *In: Pesquisa ensino e extensão no campo filosófico-educacional*. Londrina: Eduel. 2010.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Docência universitária: a aula em questão**. Tese de Doutorado. UNB. 2009.

SILVA, Margarida Montejano; DE SORDI, Mara Regina Lemes. A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia. **29º Reunião Anual da Anped. Caxambu: MG: ANPED**, 2006.

SOUZA, Raimundo Nonato Sanches de. **Percepção discente sobre o curso de pedagogia da universidade aberta do instituto federal do Pará no município de Moju: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. UNB. 2011.

Universidade Estadual da Bahia. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNEB**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Pedagogia-Licenciatura-Salvador-Campus-I.pdf>>. Acesso em: jan de 2016.

Universidade Estadual da Bahia. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNEB**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Pedagogia-Licenciatura-Salvador-Campus-I.pdf>>. Acesso em: jan de 2016.

Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEG**. Disponível em: <http://www.posse.ueg.br/cdn/ppi_resolucao.pdf>. Acesso em: jan de 2016.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPG**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2015/pedagogo.pdf>>; <<http://uepg.vwi.com.br/conteudo/37/Pedagogia>>. Acesso em: jan de 2016.

Universidade Estadual do Pará. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UEPA**. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=16&id=187:projeto-pedagogico-curso-de-pedagogia>; <[file:///C:/Users/Admin/Downloads/Projeto%20Pedagogico%20Curso%20de%20Pedagogia%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Projeto%20Pedagogico%20Curso%20de%20Pedagogia%20(3).pdf)>. Acesso em: jan de 2016.

Universidade Estadual Paulista. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNESP**. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico-2015/>>. Acesso em: jan de 2016.

Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPE**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pedagogiacao/images/documentos/projetopedagogiciopedagogia.pdf>>. Acesso em: jan de 2016.

Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSM.** Disponível em: <<https://pedagogiadiurno.wordpress.com/ppp/>>. Acesso em jan de 2016.

Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA.** Disponível em: <http://www.ufpa.br/cubt/publicacoes/documento/faecs/pedagogia/PPC_PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: jan de 2016.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos.** Tese de Doutorado. PUC-RS. 2010.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos.** Tese de Doutorado. PUC-RS. 2010.