

Formação pedagógica no curso de pedagogia: uma análise das políticas públicas à luz da teoria das representações sociais

*Pedagogical formation in the pedagogy course: an analysis of public policies in
the light of the theory of social representations*
*Formación pedagógica en el curso de pedagogía: un análisis de las políticas
públicas a la luz de la teoría de las representaciones sociales*

CLARA CORRÊA DA COSTA

Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0003-2717-4126>

Universidade Estácio de Sá

HELENICE MAIA GONÇALVES

Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0002-1169-9051>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: O objetivo do trabalho foi identificar e analisar as representações sociais de formação pedagógica implícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi norteada pela Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, associada à Teoria da Argumentação. O documento foi analisado com base no Modelo da Estratégia Argumentativa. Identificou-se que a representação social de formação pedagógica está ancorada na desarticulação entre teoria e prática, fruto de antigas cisões: o modelo que opunha o bacharel e o licenciado.

Palavras-chave: Representações Sociais. Políticas públicas. Formação Pedagógica. Pedagogia.

Abstract: *The objective of the study was to identify and analyze the social representations of pedagogical formation implicit in the National Curricular Guidelines for the Pedagogy course. The research, of qualitative nature, was guided by the Theory of Social Representations developed by Serge Moscovici, associated with the Theory of Argumentation. The document was analyzed based on the Argumentative Strategy Model. It was identified that the social representation of pedagogical training is anchored in the disarticulation between theory and practice, the result of old divisions: the model that opposed the bachelor and the graduate.*

Keywords: *Social Representations. Public policy. Pedagogical Formation. Pedagogy.*

Resumen: *El objetivo del trabajo fue identificar y analizar las representaciones sociales de la formación pedagógica implícitas en las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de Pedagogía. La investigación, de naturaleza cualitativa, fue guiada por la Teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Serge Moscovici, asociada con la Teoría de la argumentación. El documento fue analizado con base en el Modelo de Estrategia Argumentativa. Se identificó que la representación social de la formación pedagógica está anclada en la desarticulación entre teoría y práctica, resultado de viejas divisiones: el modelo que oponía el licenciado y el profesorado.*

Palabras-clave: *Representaciones sociales Políticas públicas. Formación pedagógica. Pedagogía.*

INTRODUÇÃO

A história do curso de Pedagogia é marcada por conflitos e impasses no que se refere à sua identidade, tema que vem sendo discutido desde antes de sua criação, em 1939, devido à dificuldade em se definir as funções do curso e, conseqüentemente, o campo de atuação profissional de seus egressos.

Apesar dos inúmeros debates e das modificações propostas pela legislação brasileira, que promoveram ora avanços, ora retrocessos, podemos considerar que ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que sejam promovidas mudanças substanciais no curso. Ainda hoje, a literatura aponta a precariedade da formação inicial dos professores por ele formados, constantemente relacionada às suas fragilidades, ao seu caráter fragmentado, ao distanciamento entre teoria e prática e entre universidade e escola de Educação Básica.

A formação pedagógica compreende disciplinas e práticas que, articuladas, darão ao futuro professor a base necessária para lidar, com autonomia, com as mais diversas situações que poderão surgir ao longo de sua prática docente. Essa articulação, que deveria nortear a formação de professores, vem sendo relegada a segundo plano, prevalecendo uma ênfase teórica ao longo do curso, como já apontado por inúmeras pesquisas (CASTRO; MAIA; ALVES-MAZZOTTI, 2013; PIMENTA *et al.*, 2017; GATTI *et al.*, 2019, entre outros).

Essa realidade afeta de maneira expressiva os licenciandos do curso de Pedagogia, que abrange a formação para o exercício da docência em diversos níveis: na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso Normal em nível médio, bem como na Educação Profissional, na área de serviços escolares, além de outras áreas nas quais são previstos conhecimentos pedagógicos, abarcando, também, o preparo para a gestão educacional, que deve integrar diversas funções, tais como administração, coordenação, planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos e de políticas públicas e institucionais na área da Educação.

Diante da grande abrangência formativa do curso e do exíguo domínio dos conhecimentos da prática da profissão com o qual muitos egressos iniciam na carreira docente, verifica-se que o atual modelo de formação ainda não consolidou uma base de conhecimento que articule teoria e prática, que robusteça a atuação do futuro professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental.

Embora haja na literatura consenso acerca da imprescindibilidade de alteração na estrutura do curso de Pedagogia, em que a docência constitua efetivamente o foco de atuação dos professores deste curso, essa é uma questão que ainda parece não ter sido solucionada. Por se tratar de uma dificuldade que se perpetua até os dias de hoje, em que práticas pedagógicas ainda se encontram cristalizadas, alicerçadas em um modelo tradicional de formação, é necessário promover maior discussão acerca dos fatores que vêm dificultando, atualmente, a implementação de possíveis mudanças.

Diante desses apontamentos, recorreremos à Teoria das Representações Sociais por permitir uma investigação com base em crenças, valores e símbolos, funcionando como instrumento de compreensão da realidade, o que poderá favorecer a mudança de práticas cristalizadas. As representações sociais são relevantes por serem saberes do senso comum, que se constroem coletivamente e influenciam as práticas dos sujeitos nos ambientes sociais em que estão inseridos. Documentos legais revelam as representações sociais dos envolvidos em sua elaboração, a partir da forma como se posicionam em relação à formação pedagógica, tendo como base as ideias que compartilham entre si, considerando o contexto em que estão inseridos. Acreditamos ser esta uma forma de identificar o lugar que a formação pedagógica ocupa no curso de Pedagogia.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de formação pedagógica implícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. A análise foi desenvolvida a partir do Parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2005), que deu origem à Resolução CNE/CP nº 1, publicada em 2006, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura.

A produção do texto de um documento é impregnada de tensões, o que requer um processo de negociação de significados. Por considerarmos a riqueza de informações que poderiam ser obtidas ao analisarmos o processo de discussão dos envolvidos na tentativa de reformulação do curso de Pedagogia, não nos detivemos apenas ao texto final da Resolução. Consideramos, para fins desta investigação, tanto a parte introdutória do Parecer, em que os autores fazem um

breve histórico do curso de Pedagogia, quanto a parte em que são apresentadas as propostas do documento em relação a finalidades, princípios, objetivos, perfil e organização do curso, aprovadas e publicadas por meio da Resolução.

Os resultados poderão indicar possíveis caminhos para a superação de um modelo tradicional de formação que ainda persiste. Esperamos, a partir das análises realizadas, acirrar o debate acerca da formação dos professores no curso de Pedagogia.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ASSOCIADA À TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

A noção de representação social foi introduzida por Serge Moscovici em 1961, em estudo realizado sobre a representação social da Psicanálise, divulgado por meio do livro *La Pyscanalise, son image et son public*, publicado na França nesse ano. No Brasil, foi lançado em 1978 com o título “Representação Social da Psicanálise” e relançado em 2012 com o título original. Em 1976, o autor, referindo-se a sua obra seminal, declarou que sua intenção era redefinir o campo da Psicologia Social, realçando sua função simbólica e seu poder de construção do real (MOSCOVICI, 1978).

No entanto, foram necessárias duas décadas de trabalho intelectual para Moscovici definir representações sociais. Em seu livro *Social Cognition*, lançado em 1984, o autor propõe não mais considerar as representações sociais como um “conceito”, mas como um “fenômeno”, por serem elas “teorias do senso comum”, que se elaboram coletivamente no cerne das interações sociais, num determinado tempo, espaço e cultura. Elas transformam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos (MOSCOVICI, 2010).

A Psicologia Social estuda a realidade social. Lida, pois, com explicações às quais buscamos, automaticamente, na tentativa de compreender o mundo que nos cerca. De fato, o ambiente em que estamos inseridos é composto por uma multiplicidade de situações, indivíduos e grupos, os quais buscamos compreender de forma a torná-los mais previsíveis e, portanto, controláveis. Paralelamente, somos constantemente exigidos, em nossas interações sociais com o outro, a tomarmos decisões, darmos opiniões e explicações sobre assuntos, situações e comportamentos. Essas interações sociais criam um certo consenso entre os grupos sociais, e as explicações e opiniões tornam-se representações sociais, que constituem a identidade social do grupo e orientam suas práticas. Nas palavras de Moscovici (1978, p. 51), as representações sociais “determinam o

campo de comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”.

É válido destacar que as interações sociais não se dão exclusivamente na forma presencial, mas também na forma escrita, quando alguém escreve com a intenção de se comunicar com quem lê. É nessa perspectiva que procuramos identificar as representações sociais de formação pedagógica compartilhadas por aqueles que elaboraram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Adotamos como norteadora do estudo em tela a abordagem processual das representações sociais. Consideramos nossa escolha bastante pertinente porque traz à tona elementos que possibilitam compreender o funcionamento do sistema cognitivo dos sujeitos que elaboraram o referido documento nas interações que mantêm entre si em suas práticas diárias, no ambiente social em que estão inseridos, e como estes interferem em sua elaboração cognitiva. Além disso, buscamos compreender uma modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído (produto), quer sob o aspecto constituente (processo), que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem. Moscovici (2010) explica os dois processos que constituem a gênese de uma representação social: a objetivação e a ancoragem. Segundo o autor, “objetivar” significa passar de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas; trata-se de transformar algo abstrato em algo quase concreto, tangível aos indivíduos, com a finalidade de identificar a qualidade icônica de uma ideia. “Ancorar” significa construir uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

Para fins desta investigação, recorreremos à Teoria da Argumentação como uma teoria *ad hoc* à Teoria das Representações Sociais, tal como proposto por pesquisadores brasileiros como Castro (2016), Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010), Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013), como uma possibilidade para acessar as representações sociais de um objeto por um grupo de sujeitos.

A Teoria da Argumentação, proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em 1958, baseia-se na Nova Retórica, que busca analisar os processos argumentativos e retóricos. Consideramos que essa teoria forneça uma possibilidade de análise do discurso a partir da intenção do locutor de persuadir seu auditório, por meio da identificação das estratégias de convencer o outro, destacando os tipos de argumentos utilizados e os efeitos produzidos sobre o auditório.

A Teoria da Argumentação compreende todo tipo de interação linguística, procurando relacionar o que se diz, como se diz e por que se diz, relacionando o que foi dito com seus possíveis efeitos. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o ponto de partida da construção da argumentação são as hipóteses levantadas pelo locutor, que crê serem admitidas por seus interlocutores. Os autores chamam essas hipóteses de acordos. Ao longo de suas experiências, os sujeitos estabelecem acordos e, quando se comunicam, pressupõem que o outro compartilha de muitas ideias que não precisam necessariamente estar presentes para que se façam entender, ou seja, o discurso de um sujeito é dotado de mais elementos implícitos do que explícitos.

As diversas práticas sociais desenvolvidas pela interação entre os indivíduos em seus grupos de pertença produzem normas e regras consensuais, das quais emergem significados. As interações entre os indivíduos de um grupo social comportam as negociações de significados no interior de uma atividade. Consequentemente, “analisar a fala do outro acarreta conhecer a atividade em que o indivíduo a enuncia.” (CASTRO, MAIA e ALVES-MAZZOTTI, 2013, p. 156).

Tendo como base a Teoria da Argumentação, Castro e Bolite-Frant (1995) desenvolveram o Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA). O modelo se aplica a situações em que há controvérsia, tendo em vista que ninguém argumenta sobre algo que é evidente. O MEA busca explicar os momentos de negociação dos interlocutores, evidenciando como suas hipóteses (acordos) se ligam às teses por eles defendidas, tendo como base uma situação controversa, que nem sempre aparece de forma explícita em suas interações.

A comunicação, seja ela desenvolvida por meio da fala ou da escrita, é necessariamente marcada pela presença de interlocutores. Ao tentar convencer alguém sobre um assunto, o interlocutor precisa levar em consideração as crenças, valores e sentimentos daqueles que estão inseridos num determinado grupo social. Assim, ao desenvolver sua argumentação, o locutor parte dos acordos compartilhados pelos sujeitos, os quais darão sustentação à sua tese.

A escolha dos acordos é feita com base nas crenças do interlocutor a respeito de determinado assunto, acreditando ser relevante para que sua tese seja aceita pelo auditório. Essa estratégia indica a lógica do grupo social de ressignificar um objeto. A análise dos implícitos na comunicação só é possível em se considerando os aspectos culturais e o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, uma vez que são construídos a partir de regras estabelecidas no interior dos grupos sociais.

Partindo do entendimento de que os discursos são determinados pelos contextos de sua enunciação, evidenciando os significados compartilhados pelos membros de um determinado grupo social, Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010, p. 73) defendem a utilização da análise argumentativa, baseada na Nova Retórica, para o acesso às representações sociais. Segundo os autores:

[...] a investigação dos significados atribuídos pelos grupos às coisas de seu entorno, condição necessária à análise psicossocial, se serve de discursos, nos quais as pessoas utilizam as técnicas da retórica, de maneira consciente ou não. Mas a análise dos processos de produção desses significados exige que estes sejam situados no âmbito dos grupos sociais, onde se negociam os significados. Nas negociações dos significados que constituem a representação social de um objeto, as pessoas assumem, alternadamente, posições de orador e de auditório, o que permite a utilização da análise retórica para a apreensão dos significados dessas representações para o grupo.

A articulação entre a Teoria das Representações sociais e a Teoria da Argumentação também é defendida por Castro (2016). Segundo a autora, essa articulação constitui uma possibilidade de se evitar uma análise ingênua do discurso, que apenas traduza a fala dos sujeitos, sem levar em consideração o contexto histórico-político e os determinantes psicossociais da situação de sua enunciação.

A forma como o locutor seleciona as premissas de sua argumentação e as engendra é determinada pelas representações sociais que ele elabora de determinado objeto e que compartilha com o grupo social a que pertence. Ao desenvolver a sua argumentação, defendendo seu ponto de vista, o sujeito reflete sobre suas práticas. Essa reflexão compreende suas experiências, sentimentos, interesses sociais e políticos. Suas práticas serão marcadas por valores e crenças pessoais, resultantes de diversas interações sociais nos espaços e com as pessoas com as quais convive, gerando representações sociais que, por sua vez, orientam as práticas do sujeito, justificando seus comportamentos em relação ao objeto representado (CASTRO, 2016).

Partindo do princípio de que os sujeitos se posicionam tendo como referência as representações que compartilham com o grupo social no qual estão inseridos e que os processos argumentativos são capazes de apreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos, o MEA, modelo construído com base na análise argumentativa, é um instrumento valioso para a identificação das representações sociais de formação pedagógica nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

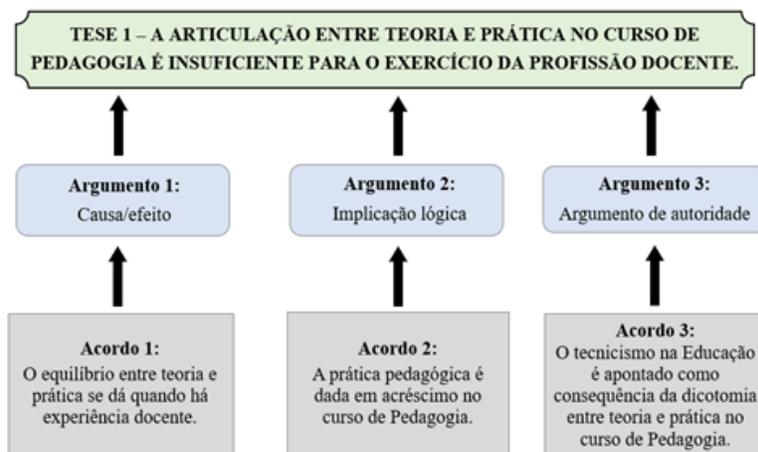
A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em 2002, que propunha uma base comum de formação docente expressa sob a forma de diretrizes (BRASIL, 2002), deu origem a um debate entre educadores que defendiam a formação para a docência em um caráter amplo, que deveria ser desenvolvida em nível superior, no curso de Pedagogia.

Em 2003, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. Foi elaborado, então, o Parecer CNE/CP nº 5 (BRASIL, 2005), que apresenta uma síntese do debate em relação à necessidade de reformulação do curso de Pedagogia e uma proposta de Resolução de Diretrizes Curriculares. A Comissão propõe a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, na forma como apresentada no Parecer, e do projeto de Resolução contido no documento. Em seguida, as propostas são encaminhadas ao Conselho Pleno, tendo sido aprovadas por unanimidade.

Propondo uma ampliação do conceito de docência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006). Assim, o documento propõe a formação em licenciatura, reconhecendo a docência como centro da formação, sendo ela considerada em sentido amplo, abrangendo a habilitação do licenciando para o exercício da docência na Educação Infantil, compreendendo a creche e a pré-escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo-se a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e no curso Normal em nível médio, também considerando como parte da docência as habilidades referentes à gestão administrativa e pedagógica dos espaços escolares. O curso também tem como objetivo a formação do pedagogo, que deve englobar a compreensão da realidade educacional, tendo como referência os domínios de conhecimentos constitutivos da área, tais como Antropologia, Filosofia, Psicologia, História e Sociologia, além do desenvolvimento de habilidades para intervir na realidade educacional.

Identificamos, no discurso dos autores, três controvérsias que giram em torno da formação pedagógica, a partir das quais os autores construíram as suas defesas. A figura 1 apresenta a defesa feita pelos autores em relação à articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia que, segundo eles, é insuficiente para o exercício da docência (tese 1):

Figura 1 - Esquema argumentativo para a tese 1



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o documento, para que o equilíbrio entre a teoria e a prática ocorra, é fundamental que haja experiência na profissão docente, seja ela anterior ao ingresso no curso, concomitante ou posterior à sua conclusão (acordo 1).

Os autores fazem referência ao tempo em que a maioria dos professores chegava ao curso de Pedagogia com a experiência da sala de aula, tendo em vista que haviam se formado anteriormente no curso Normal, em nível médio, o que, de acordo com eles, facilitava a articulação entre teoria e prática a ser desenvolvida a nível superior. Tendo como base o que ocorria no passado do curso de Pedagogia, os autores presumem que o equilíbrio entre teoria e prática deva se dar a partir da experiência docente.

A defesa dos autores é pautada na seguinte relação, fortemente presente no documento: pelo fato de a articulação entre teoria e prática ser insuficiente no curso de Pedagogia (causa), ela precisa ser complementada no exercício da profissão (efeito), seja anterior, concomitante ou posterior à formação inicial. Como o documento sinaliza a necessidade de complementação no exercício da docência, pode-se dizer que a articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia é insuficiente para o exercício da profissão docente, o que revela uma fragilidade em relação à formação inicial, que não dá conta da formação do professor em seu conceito amplo.

Considerando a dificuldade de se promover uma prática pedagógica sólida na formação inicial, capaz de dar ao futuro professor a base necessária para a sua atuação profissional, esta é dada em acréscimo no curso de Pedagogia (acordo 2). O documento apresenta uma divisão da organização curricular em três núcleos de estudos a serem oferecidos pelo curso: um núcleo básico, posto como o cerne do curso, o primordial para a formação, e dois outros núcleos que, da forma como são apresentados, nos levam a identificá-los como algo que é relegado a um segundo plano, como uma possibilidade de aprofundamento de um conhecimento tido como base.

Embora o documento evidencie, em sua parte introdutória, a necessidade de se promover uma formação pedagógica consistente no curso de Pedagogia, que articule conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, quando são apresentadas as proposições para as DCN, as práticas aparecem de forma secundária. Ao colocar a prática pedagógica para ser desenvolvida “além das aulas e dos estudos individuais”, parte do “núcleo de estudos integradores”, os autores reforçam a fragilidade do curso que fora por eles mesmos questionada na parte introdutória do documento.

A insuficiência da relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia para o exercício da profissão docente fica evidenciada no documento pela seguinte implicação lógica: a prática pedagógica é considerada insuficiente para o exercício da profissão docente quando ela é dada em acréscimo. A forma como a prática é proposta pelas DCN evidencia que ela não se encontra no cerne do curso, é dada em acréscimo, para além das aulas e dos estudos individuais, que se encontram no núcleo de estudos básicos. Logo, ela é insuficiente para o exercício da profissão docente.

Outra questão a que o documento se detém vigorosamente é a transferência do local tido como preferencial para a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na pré-escola para o curso de Pedagogia, o que inicialmente ocorria majoritariamente no curso Normal. A constante necessidade dos autores do documento de apresentarem justificativas para a proposição dessa transferência evidencia a tentativa de antecipar possíveis discordâncias a suas concepções em relação à formação inicial no curso de Pedagogia como estratégia de defesa de sua tese.

Assim, tendo percorrido acerca da insuficiência da articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia para o exercício da docência, que necessita da experiência na profissão docente para sua consolidação, os autores retomam a questão da transferência do local preferencial de formação desses professores, apontando o tecnicismo na Educação como uma possível consequência da dicotomia entre teoria e prática no curso de Pedagogia (acordo 3).

Dando sequência à estratégia de defesa de sua tese, os autores apresentam dois pontos de vista em relação a essa consequência, o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática:

Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. (BRASIL, 2005, p. 4)

Embora sejam apresentadas duas posições em relação à formação docente, os autores o fazem por meio de um discurso iníquo, deixando transparecer o juízo de valores que permeia seu discurso em relação aos formadores de professores. Eles afirmam que entre os críticos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas encontravam-se “docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas ‘fundamentais’ destes cursos”, que “entendiam que a prática teria menor valor”. Os autores apontam a falta de experiência nos anos iniciais de escolarização dos professores responsáveis pelas disciplinas ditas “fundamentais” como uma justificativa para que eles valorizassem as teorias pedagógicas.

Levando em consideração o esquema argumentativo extraído do texto, pode-se dizer que os autores fazem uso de um argumento de autoridade, visando a reforçar a sua defesa em relação à falta de articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia. Eles contrapõem dois grupos de críticos, apresentando um deles com características negativas, desqualificando-os, e outro com características positivas, enaltecendo-os.

Ao afirmarem que um dos grupos de críticos aponta o tecnicismo na Educação como consequência da dicotomia entre teoria e prática no curso de Pedagogia, os autores do documento transferem a autoria do que relatam a esses professores que, segundo eles, são “docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização”, os quais seriam responsáveis por

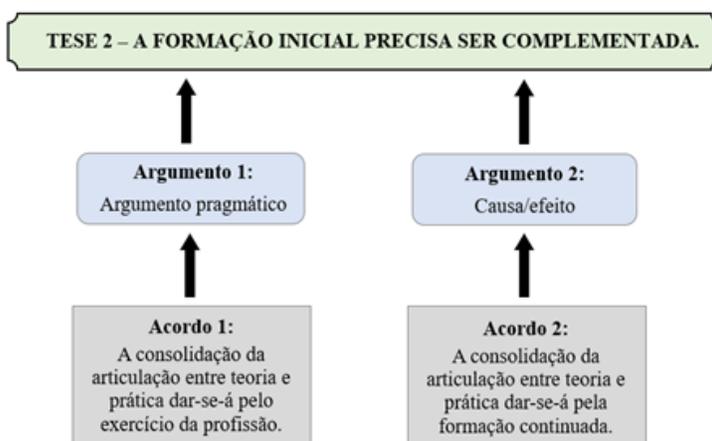
disciplinas tidas como “fundamentais” para o curso. Dessa forma, desqualificam o trabalho por eles desenvolvido no sentido de promover a articulação entre teoria e prática.

Em contrapartida, enaltecem o outro grupo de críticos, apresentado por eles como “estudiosos de práticas e de processos educativos”, que “desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos”. Assim, os autores fazem uso da autoridade de tais críticos para mostrar a sua defesa em relação à insuficiência entre teoria e prática no curso de Pedagogia e buscar a adesão de seu auditório.

É interessante notar que os autores desenvolvem seu discurso de reprovação aos críticos que são formadores de professores pautados na falta de “experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização”. No entanto, ao enaltecer o outro grupo de críticos, o faz a partir da defesa de estes serem “estudiosos de práticas e de processos educativos”, que desenvolvem “análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos”. A experiência que os autores inicialmente julgavam ser importante não faz parte de seu discurso em defesa do segundo grupo de críticos, que, possivelmente, também não as têm.

Partindo do pressuposto de que a articulação entre a teoria e a prática que se desenvolve no curso de Pedagogia é insuficiente para o exercício da docência, buscam-se meios para se compensar essa falta. A figura 2 expõe a defesa dos autores do documento de que a formação inicial precisa, necessariamente, ser complementada (tese 2):

Figura 2 - Esquema argumentativo para a tese 2



Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado pelo documento, a formação inicial deve ser complementada pelo próprio exercício da profissão, que é quando ocorrerá a “consolidação” da articulação entre teoria e prática (acordo 1).

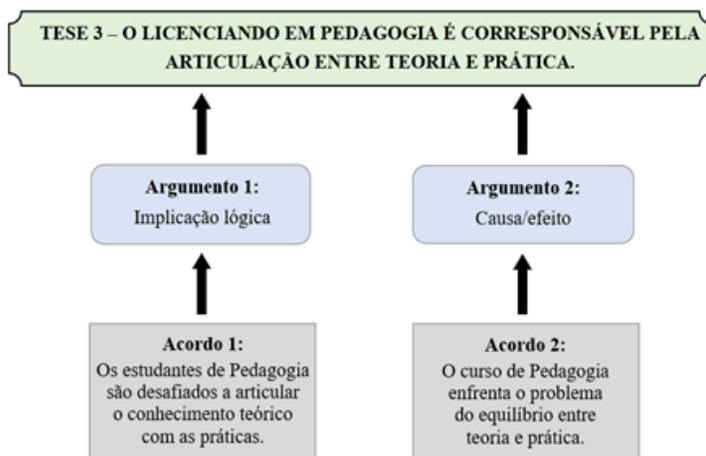
Para desenvolverem a sua defesa, os autores lançam mão de um argumento que opera por uma relação pragmática. Percebe-se a transferência de valores de uma cadeia causal, que se deslocam da causa para o efeito e do efeito para a causa, pela coexistência do fato de a dicotomia entre teoria e prática no curso de Pedagogia ainda ser uma realidade e o fato de a “consolidação” de sua articulação se dar apenas pelo exercício da profissão. Assim, desqualifica-se o saber prático na universidade, porque já faz parte do senso comum que a prática só se consolida no exercício da profissão. Tida como parte do senso comum a imprescindibilidade de complementação da formação pelo próprio exercício profissional, então, reafirma-se essa necessidade, não se buscando meios de promover a consolidação na formação inicial.

Além disso, os autores apontam a formação continuada como uma exigência (acordo 2), na busca pela complementação da formação inicial (tese 2). Da forma como o discurso foi registrado no documento, a formação continuada soa como uma imposição ao licenciando, o que se pode verificar no seguinte trecho do documento: “[...] a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada” (BRASIL, 2005, p. 6).

De acordo com o documento, a insuficiência da formação inicial para o exercício da docência (causa), posta pelos autores como uma “contribuição” para o futuro profissional, faz com que seja necessária a complementação por meio da formação continuada (efeito). Ao defender a tese de que a formação inicial precisa ser complementada e que essa complementação ocorrerá pela formação continuada e pelo próprio exercício da docência, os autores afirmam que, dessa maneira, os licenciandos “consolidarão” a formação inicial. Ao fazerem essa relação, os autores nos levam a crer que a “consolidação” esperada, de fato, nunca ocorrerá, pois em se tratando de ações continuadas, elas estarão em progresso, e não no final do processo. Verificamos que os autores atribuem um sentido distinto ao termo “consolidação” ao fazer a relação entre formação continuada/exercício da profissão e consolidação da formação inicial. Pode-se dizer que, em seu discurso, os autores fazem uma apropriação particular do termo “consolidação”, utilizando-o para se referirem a ações desenvolvidas em processo, e não ao final desse processo.

Considerando-se as características do curso de Pedagogia no que concerne à formação pedagógica, evidencia-se, também, no documento, a defesa de uma transferência de responsabilidade pela articulação entre teoria e prática para o licenciando (tese 3), o que pode ser verificado a partir da figura 3:

Figura 3 - Esquema argumentativo para a tese 3



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o documento, os estudantes do curso de Pedagogia “são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com as práticas profissionais” (acordo 1) (BRASIL, 2006, p. 6). É importante destacar a implicação lógica subjacente ao discurso dos autores no que diz respeito ao licenciando em Pedagogia. O estudante é desafiado a articular conhecimento e práticas. Logo, ele também é responsável pela consolidação da articulação entre teoria e prática. Os autores apoiam-se sobre essa premissa para apontar a corresponsabilidade do licenciando pela articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia.

Considerando a problemática do equilíbrio entre teoria e prática enfrentada pelo curso de Pedagogia (acordo 2), os autores buscam uma possível solução na transferência de responsabilidade pela articulação entre teoria e prática para o licenciando. Pode-se perceber a seguinte lógica discursiva na argumentação dos autores: o curso de Pedagogia enfrenta o problema do equilíbrio entre teoria e prática (causa), o que faz com que o licenciando em Pedagogia seja apontado como corresponsável pela consolidação da articulação entre teoria e prática (efeito).

Pimenta *et al.* (2017), em estudo sobre as fragilidades da licenciatura em Pedagogia, apontam ausência de foco no curso como uma possível razão para esse deslocamento de responsabilidade para o licenciando. Segundo os autores, os cursos apresentam um grande leque de disciplinas na tentativa de preparar o pedagogo para atuar nas diversas áreas para as quais o curso se propõe a formar, atender às DCN e às demais demandas sociais. A falta de organização curricular mais integradora ou interdisciplinar acaba por deslocar para o licenciando a responsabilidade por essa articulação.

Apesar de o conceito ampliado de docência, tal como registrado nas DCN, ter sido proposto como uma maneira de desenvolver a formação do futuro professor de forma mais integrada, Gatti *et al.* (2019, p. 29) sinalizam que o documento “acaba por novamente inserir diversificações e fragmentações formativas para essa licenciatura”. Se a identidade do curso já era questionada, as DCN contribuíram para a permanência desses questionamentos. Em estudo realizado mais de uma década após a sua implantação, as autoras evidenciam as – ainda – atuais dificuldades para um currículo de graduação atender a todas as postulações registradas como de sua responsabilidade, o que faz com que se instaure uma dispersão disciplinar. Segundo as autoras, continua sendo um desafio desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, tantas dimensões.

Embora tenhamos apresentado as teses defendidas pelo documento separadamente, com a finalidade de facilitar a compreensão do esquema argumentativo elaborado por seus interlocutores, elas estão todas associadas, uma vez que se identifica uma característica que perpassa as três teses. Toda a defesa presente no documento é fortemente marcada pelo elemento “articulação”, como uma urgente necessidade apontada quando se trata de teoria e prática no curso de Pedagogia.

A argumentação dos autores das DCN versa sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática como possível solução para a problemática da formação inicial. O termo “articular” significa “unir”, “ligar”. Pode-se dizer, então, que se unem aqueles elementos que estão dissociados. Ao reforçar a necessidade de se articular teoria e prática, os autores afirmam, ainda que de forma implícita, que um elemento é desenvolvido dissociado do outro, reforçando a dicotomia entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do jogo argumentativo desenvolvido ao longo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, foi possível identificar a representação social de formação pedagógica no curso de Pedagogia compartilhada pelos sujeitos responsáveis por sua elaboração. Identificamos que está ancorada na (des)articulação entre teoria e prática, sendo identificada ao longo do documento a necessidade de reorganização do curso de Pedagogia a fim de priorizar a unidade entre esses extremos.

A argumentação desenvolvida no documento evidencia o processo de objetivação, por meio da relação que seus autores estabelecem entre formação pedagógica e a articulação teoria e prática para além da formação inicial, como meio de garantir a sua consolidação, retirando da formação inicial a responsabilidade pela formação pedagógica, atribuindo tal função à formação continuada e à experiência profissional que o licenciando terá após a sua formação no curso. Ao retirar da formação inicial tal responsabilidade, os autores do documento a colocam na formação continuada, na experiência profissional e no aluno, licenciando em Pedagogia. Assim, os autores do documento parecem buscar uma forma de isentar o curso de Pedagogia da responsabilidade pela fragilidade da formação pedagógica.

Dando continuidade à objetivação, conforme apresentadas por seus autores, as DCN estabelecem uma estreita relação entre os conceitos de formação pedagógica, formação continuada e experiência profissional, podendo-se depreender do discurso inscrito no documento que o curso de Pedagogia ainda se encontra arraigado a suas origens históricas, em que se considera a formação inicial como espaço privilegiado para a construção de conhecimentos teóricos e que as práticas estão distantes da realidade da sala de aula, submetendo a consolidação da formação pedagógica à formação continuada e ao exercício da profissão docente.

Embora haja na literatura sobre a formação pedagógica inúmeras discussões no sentido de defender uma formação em que as práticas pedagógicas se deem de maneira articulada ao longo da formação inicial, esta ainda é uma tarefa desafiadora para muitas instituições, considerando os elementos aqui discutidos.

A transferência de responsabilidade pela formação pedagógica de formação inicial para a formação continuada e para o exercício da profissão evidenciam as fragilidades do curso de Pedagogia no sentido de preparar o futuro professor para exercer a sua profissão. Pode-se depreender, portanto, do discurso dos autores do documento analisado que o curso de Pedagogia ainda se encontra arraigado a suas origens históricas, à tradição, base solidamente edificada ao longo

da história de sua institucionalização, em que se considera a formação inicial como espaço privilegiado para a construção de conhecimentos teóricos, sendo as práticas distantes da realidade da sala de aula.

A dificuldade em romper com a tradição de um modelo de formação inicial historicamente estabelecido está pautada nas crenças e valores que os professores do curso de Pedagogia carregam consigo e compartilham uns com os outros por meio de suas conversas diárias no meio social em que estão inseridos, o que orienta suas práticas e os impedem de buscar novos caminhos que contemplem a articulação entre teoria e prática ao longo da formação inicial.

Porém, é urgente o rompimento desse modelo que vem, historicamente, apartando teoria e prática, pois, como enfatizam Moreira e Maia (2016, p. 194), ele promove outras dicotomias, “tais como formação geral e formação pedagógica, conteúdos e métodos, escola e universidade, pesquisa e ensino, professor e aluno, formação inicial e formação continuada, pares que estão no foco de documentos legais que orientam a formação de professores para a Educação Básica”.

Embora estejamos diante de um cenário pouco otimista, é essencial prosseguir na busca pela melhoria da formação no curso de Pedagogia, em especial, no que se refere à formação pedagógica dos futuros professores. A mudança é possível se não nos deixarmos levar pelo discurso da dificuldade, que vem, há tanto tempo, reforçando certo imobilismo, fruto do apego à tradição e da manutenção da representação social de formação pedagógica como fruto da desarticulação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>> Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 22 dez. 2019.

CASTRO, M. R. Revisitando o ferramental teórico e metodológico do MEA. In: CASTRO, M. R. *et al.* **Análise das Interações em Educação: Retórica, Argumentação, Comunicação e Representações Sociais**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2016.

CASTRO, M. R; BOLITE-FRANT, J. **Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem**. Curitiba: Ed UFPR, 1995.

CASTRO, M. R; MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 22, p. 150-177, 2013. Disponível em: < <http://periodicos.estacio.br>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **A. Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

MAZZOTTI, T. B.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica como instrumento para a pesquisa em Psicologia Social. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L.; AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC, EDUFAL, 2010, p. 71-88.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 out. 2019.

Clara Corrêa da Costa

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Especialista em Ensino de Língua Inglesa e uso de novas tecnologias e em Tradução de Inglês pela Universidade Gama Filho (UGF). Professora efetiva do Colégio Pedro II (CPII). Integrante do grupo de pesquisa “Desenvolvimento profissional docente: políticas, trajetórias e representações sociais” e do Laboratório de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Matemática nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II (LEPPEMAI CPII). E-mail: correa.clara@outlook.com.br

Helenice Maia Gonçalves

Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em Representações Sociais, Subjetividade e Educação pela Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, especialista em Dificuldades de Aprendizagem pelo Instituto de Pesquisas Sociopedagógicas e licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta nível VI no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação - e na Graduação em Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. E-mail: helemaia@uol.com.br

*Recebido em 28/06/2020
Aprovado em 21/08/2020*