O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 18 | Nº 53 | Boa Vista | 2024

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.12588369

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

SENTIDOS DE TRABALHO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Graziella de Camargo da Costa[1]

Luiza da Silva Braido[2]

Liliana Soares Ferreira[3]

João Francisco Lopes de Lima[4]

Resumo

O estudo situa-se no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, ofertados em instituições públicas na Região Sul do Brasil, a partir da análise dos seus projetos pedagógicos. O presente estudo tem como objetivo analisar como é registrada a categoria "trabalho" nos projetos pedagógicos destes cursos e descrever quais os sentidos atribuídos. Concebe-se que o Projeto Pedagógico do Curso, configurado com base na Resolução CNE/CP 01/2006 e na Resolução CNE/CP 02/2019, contém ou deveria conter as orientações para o "trabalho" a ser realizado pelas egressas e pelos egressos. Aplicou-se o fundamento teórico-metodológico denominado análise dos movimentos de sentidos. Utiliza-se como técnicas de produção de dados, a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Defende-se que, epistemologicamente, o Curso de Pedagogia seria coerente com a noção de Ciência da Educação, caso enfatizasse trabalho pedagógico como noção central e articuladora da formação profissional. Os dados apontaram que, no estágio atual dos projetos pedagógicos considerados como uma base que alicerça o futuro trabalho de pedagogas/os, são evidenciados sentidos dispersos para a categoria "trabalho", ora visto como prática, ora visto como práxis, sem elementos articuladores e epistemicamente adensados. O estudo concluiu sobre a ausência de evidências acerca do sentido que considera a categoria "trabalho" vinculada ao sentido de trabalho pedagógico como central para a formação desta/es pedagogos/as.

Palavras-chave: Pedagogia; Políticas Educacionais; Projeto Pedagógico; Região Sul; Trabalho Pedagógico.

Abstract

The study is located within the scope of the Degree Courses in Pedagogy, on-campus modality, offered in public institutions in the Southern Region of Brazil, based on the analysis of their pedagogical projects. This paper aims to analyze how the category "work" is recorded in the pedagogical projects of these courses and to describe the attributed meanings. It is understood that the pedagogical project of the Course, configured based on Resolution CNE/CP 01/2006 and Resolution CNE/CP 02/2019, contains or should contain guidelines for the "work" to be carried out by female and male graduates. The theoretical-methodological foundation called *analysis of sense movements* was applied. Document analysis and bibliographic research are used as data production techniques. It is argued that, epistemologically, the Pedagogy Course would be coherent with the notion of Educational Science, if it emphasized pedagogical work as a central and articulating notion of professional training. The data showed that, in the current stage of pedagogical projects considered as a basis that underpins the future work of pedagogues, dispersed meanings are evident for the category "work", sometimes seen as practice, sometimes seen as *praxis*, without articulating elements and epistemically densified. The study concluded that there is a lack of evidence regarding the meaning that considers the category "work" linked to the meaning of pedagogical work as central to the training of these pedagogues.

Keywords: Educational Policies; Pedagogy; Pedagogical Project; Pedagogical Work; South Region.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: graziella.camargo@acad.ufsm.br

[2] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: luizasbraido@gmail.com

[3] Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação. E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br

[4] Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Educação. E-mail: jfdlima.br@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto, objetivando contribuir para que se elabore uma episteme da Pedagogia capaz de tornar a área e o Curso menos imprecisos, sistematiza estudos e reflexões acerca da categoria "trabalho" nos Cursos de Pedagogia do Sul do Brasil. Concebe-se que o projeto pedagógico do Curso, configurado com base na Resolução CNE/CP 01/2006 e na Resolução CNE/CP 02/2019, contém ou deveria conter as orientações para o "trabalho" a ser realizado pelas egressas/os. Acaba-se por defender que, epistemologicamente, o Curso de Pedagogia seria coerente com a noção de Ciência da Educação, caso enfatizasse trabalho pedagógico como noção central e articuladora da formação profissional.

Assim, a temática abordada é a temática trabalho, descrito nos Projetos Pedagógicos – PPs dos cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil, em seus formatos descritos por palavras que designam o que-fazer profissional após concluir a graduação. Justifica-se tal recorte temático do estudo por considerá-lo fundamental para entender-se quais os sentidos de Pedagogia, que é a centralidade dos cursos analisados, são privilegiados. Dependendo da escolha desses sentidos, chega-se à compreensão da noção de Pedagogia divulgada nos cursos da área.

Considerada a temática selecionada e o objetivo do texto, está-se contribuindo na realização do projeto de pesquisa "Os Cursos de Pedagogia nas IES Brasileiras: análises das dimensões teórico-científicas e prático-organizacionais", institucionalizado na Universidade de Brasília (UnB), proposto pela Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia – RePPed, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento em Pesquisa – CNPq. Como recorte, então, analisou-se os projetos pedagógicos (PPs) de Cursos presenciais localizados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas dos estados de Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR), localizados na Região Sul do Brasil. Buscou-se, nesses PPs, evidências da inclusão ou ausência da noção de trabalho pedagógico, para, então, concluir sobre o estágio atual das propostas, no que tange a uma base que alicerce a educação para o trabalho das pedagogas/os.

A perspectiva teórico-metodológica selecionada, de caráter dialética, foi a Análise dos Movimentos de Sentidos – AMS. Por meio desse fundamento, realizou-se uma análise discursiva nos PPs, objetivando descrever os sentidos de trabalho das/dos pedagogas/pedagogos, previstos nos cursos ofertados na área de Pedagogia, na Região Sul. Descrito em seção a seguir, esse fundamento teórico-metodológico permitiu descrever, comparar, cotejar, interpretar os sentidos com base em análise documental e pesquisa bibliográfica.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, descritivo e documental, o qual foi estruturado a partir das seções de revisão da literatura, roteiro metodológico, análise e discussão, bem como as seções de introdução e considerações finais.

REVISÃO DA LITERATURA

O Curso de Pedagogia no Brasil é recente. Em 2024, completou 85 anos. Foi criado como bacharelado, por meio da Lei 1.190, de 04 de abril de 1939, que determinou três anos de Pedagogia mais um de Didática, com a oportunidade de que egressas/os pudessem trabalhar como professoras/es. A organização do Curso, então, ocorreu pelo que foi denominado "modelo 3 + 1". Esse modelo formativo tinha como finalidade "[...] preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal [...] (BRASIL, 1939). Naquela época, o currículo do Curso caracterizava-se, entretanto, de modo geral, por destinar-se à educação do "[...] bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor" (SAVIANI, 2004, p. 118).

Do mesmo modo, o curso objetivava dar continuidade ao processo educativo dos/as professoras/es, tendo em vista que o Curso Normal, até então o *lócus* deste processo, havia se expandido no país. O Curso é proposto como bacharelado, sendo possível acrescer um ano de estudos de Didática. Juntamente à criação do Curso, o mesmo Decreto-lei implementou a Faculdade Nacional de Filosofia, com diversas seções: Filosofia, Ciências, Letras, com vários cursos em cada uma, e Pedagogia, com um curso homônimo e uma seção especial de Didática, também com um curso de mesmo nome (BRASIL, 1939). Esse modelo de formação de pedagogas/os perdura até 1969, quando o Curso é reconfigurado, logo após a Reforma Universitária estabelecida pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. O Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969, e a Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969 reorganiza o Curso de Pedagogia como licenciatura e define os componentes curriculares a serem observados no percurso formativo.

Já nesse momento histórico, sobressaíram debates sobre qual a orientação científica do Curso. Autores como Pimenta e Severo (2021), descrevem o quanto tais debates marcam a historicidade do Curso de Pedagogia:

> São traços que caracterizam essas interlocuções a defesa do caráter científico da Pedagogia e a sua condição de saber especializado sobre a educação. Em consequência, enfocam o curso de Pedagogia como lócus da formação de pedagogos(as) com status profissional específico, dentro e fora das escolas, cujo perfil engloba saberes e habilidades necessárias para a ação educativa, visando o desenvolvimento humano e social sob finalidades emancipatórias (PIMENTA; SEVERO, 2021, P. 10).

Nos anos seguintes, formatado como licenciatura, o Curso de Pedagogia, no balanço dos movimentos sociais, políticos, culturais e econômicos do Brasil, reformulou-se. Em acordo com as demandas do mundo do trabalho, assumiu, inicialmente, o bacharelado do qual egressariam profissionais para o trabalho de professoras/es. A partir de 1969, mesmo com a adoção do modelo de licenciatura, mantém a imprecisão. A formação de professoras/es continua direcionada ao Curso Normal, posteriormente substituído pelo Curso de Magistério, e novamente a Curso Normal, na década de 1990, como já ocorria no modelo anterior. A formação de técnicas/os em Educação passa a ter uma nova roupagem com a adoção do modelo das habilitações pedagógicas em Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e em Orientação Educacional (BRASIL, 1969). Na prática, ocorre a oferta de uma maior especialização, que, mesmo projetada somente como licenciatura, privilegia a formação de pedagogas/os especialistas.

Vale dizer, nessa configuração, apesar de ser designado como licenciatura, não coloca a docência como ênfase formativa, já que privilegia a formação do "especialista em educação", que trabalhará conforme diferentes habilitações pedagógicas. Sendo uma licenciatura, destaca-se que "A habilitação para a docência das matérias pedagógicas do Curso Normal, antes obtida como complementação ao bacharelado, passa a ser facultada a todos os egressos como parte inerente ao processo formativo" (LIMA; CARVALHO, 2024, p. 7), já "A Didática, que no modelo anterior funcionava como uma seção específica, passa a figurar como uma disciplina do curso de oferta obrigatória" (LIMA; CARVALHO, 2024, p. 8).

O que se destaca é, mesmo nas décadas de 1980 e 1990, em meio a amplos debates sobre a educação dos profissionais, "[...] as imprecisões se acirraram, indicando que o curso estava à mercê das decisões externas à sua própria autoconcriação" (FERREIRA, 2022, p. 642). Ou seja, não se percebe nesta historicidade a predominância de "[...] uma episteme que sustentasse sua característica ao ponto de lhe garantir um lugar" (FERREIRA, 2022, p. 642) e, em consequência, uma imagem social precisa, prevalecendo o privilégio da qualificação funcional de trabalhadoras/es para atender a uma demanda da expansão dos sistemas de ensino.

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, implementadas pela Resolução CNE/CP n° 01, de 2 de fevereiro de 2006, centralizam o Curso de Pedagogia no conceito de docência. No Documento, docência é a designação do trabalho:

> [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

O fragmento acima emprega uma noção ampliada de docência, que considera o ensino, mas não se restringe a ele. É apresentada como uma prática social que se sucede no âmbito de múltiplas relações, ocorrendo na interface com diversas ordens de conhecimentos e de valores, marcando uma perspectiva necessária de pluralidade de abordagens nesta intencionalidade. Tal determinação pressupõe elementos que fundamentam os projetos pedagógicos dos cursos na área da Pedagogia em todo o país.

Desde que a referida Resolução passou a vigorar, constituíram-se cursos dos quais egressam professoras/es da infância, do Ensino Médio, da modalidade Curso Normal, além de profissionais que trabalham com o pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, "[...] bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos" (BRASIL, 2006). No entanto, essa caracterização se complementa com uma exposição também ampliada de trabalho da/o egressa/o do Curso de Pedagogia, quando afirma: "[...] as atividades docentes *também* compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Desse modo, preserva a centralidade da docência como fundamento do Curso, por ser uma licenciatura, e, ao mesmo tempo, projeta outras possibilidades de trabalho dos/as pedagogas/os como igualmente fundamentado na inserção nesta "docência ampliada". Em decorrência, os Cursos de Pedagogia assumiram, desde 2006, uma de suas alternativas, excluindo as de anos anteriores relativas à formação de especialistas em Educação. Libâneo (2010) aponta como distintos o trabalho como pedagoga/o docente e da pedagoga/o especialista e que requerem conhecimentos específicos para cada situação, ainda que, entretanto, tal escolha, eivada de sentidos atinentes ao mundo do trabalho, não resolveu as imprecisões perceptíveis na historicidade do curso no Brasil, quais sejam, entre outras: qual o objeto central do Curso? Quais suas bases epistêmicas? Qual a opção adequada ao contexto educacional do país: bacharelado ou licenciatura? Igualmente, não esclareceu como abordar, em sua proposta, o trabalho pedagógico, compreendido como o trabalho das/os professoras/es (FERREIRA, 2017; 2018). Vale dizer: indica-se que o trabalho de professoras/es e de pedagogas/os, entendido como trabalho pedagógico, pressupõe

> [...] selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, *só possa ser entendido como trabalho pedagógico*, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (FERREIRA, 2018, p. 605).

O modelo vigente, como já destacado, que enfatiza a docência como finalidade formativa, deriva da implementação da Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nessa nova configuração, ao contrário do modelo anterior, é a formação dos aspectos atinentes ao trabalho da/o pedagoga/o especialista que são secundarizadas e subsumidas pela noção ampliada de docência, que é considerada como premissa para esse trabalho.

Ao longo da historicidade do Curso no país, observam-se imprecisões quanto à sua real intencionalidade. Como tal, há dificuldade em afirmar-se qual a centralidade da proposta pedagógica do Curso e corrobora a necessidade de análise dos sentidos de trabalho pedagógico evidenciado nos projetos pedagógicos que orientam os cursos, porque:

> Si la pedagogía es consciente de su labor en cuanto a la indagación del asunto educativo, no puede someterse aceptando y afirmando un carácter unidimensional de la educación; no puede adaptarse a la pérdida de las partes que le dan sentido. Cuidar de la educación implica enarbolar y procurar el ímpetu humano de formación; el deseo de hacer, saber, conocer, crear, practicar, pensar, expresar, compartir, rememorar, jugar, convivir; deseos que sur gen por el contacto no solo con las cosas y las personas inmediatas, sino también con los acontecimientos pasados; con las obras humanas legadas; con otros tiempos, lugares y pensamentos (FURLÁN MALAMUD; OCHOA REYES, 2023).

Sem clareza quanto à centralidade conceitual, em busca de uma episteme clara que lhe sustente, o Curso de Pedagogia chega ao presente e é ofertado em todo o país. Para fins deste estudo, selecionou-se como amostra os cursos da Região Sul, em instituições públicas e na modalidade presencial, entendendo-os como representativos da realidade dos demais cursos brasileiros.

ROTEIRO METODOLÓGICO

O estudo, cujos dados são sistematizados nesse texto, foi realizado nos anos de 2023 e 2024, tendo por fundamento teórico-metodológico a Análise dos Movimentos de Sentidos – AMS. Trata-se de um fundamento para a Pesquisa em Educação criado pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas institucionalizado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Entende-se que um fundamento estabelece os princípios teóricos que orientam o estudo. Nesse sentido, a AMS tem por suposto a noção de discurso, proveniente da Análise de Discursos francesa e de trabalho conforme a obra marxiana. Os sujeitos, no caso de estudo, os integrantes das comunidades dos cursos de Pedagogia produzem seus projetos pedagógicos que contêm sistematizados os discursos orientadores dos cursos. Entre esses discursos, interessou como corpus de análise, os referentes ao trabalho de pedagogas e pedagogos. Por sua vez, os discursos são compostos por sentidos, compreensões ainda não estabilizadas que, por essa razão, mantêm-se em movimento.

Como perspectiva metodológica, a AMS, considerando os movimentos de sentidos, consiste em uma análise discursiva dos dados produzidos, visando a entendê-los como manifestações dos sujeitos, eivadas de características determinadas pelo lugar que ocupam no social. Os discursos são elaborações, portanto, contendo elementos dos coletivos aos quais pertencem os sujeitos e marcas de suas posições sociais. Desse modo, como método:

> A AMS alia interpretação, análise, compreensão, objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros. O ir e vir ao texto, a leitura recorrente, atividade intensa dos leitores/pesquisadores é auxiliada pela elaboração de instrumentos de análise, tais como tabelas, sínteses, esquemas, desenhos, quadros etc. Nestes instrumentos vai-se compondo uma leitura aprofundada, na qual os sentidos se evidenciam como resultados da análise. Parte-se, então, para sínteses, ou seja, agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado (FERREIRA; BRAIDO; TONI, 2020, p. 4).

Operativamente, quanto à produção de dados, considerou-se como fontes primárias os projetos pedagógicos e iniciou-se pela leitura em três âmbitos convergentes: a) das políticas educacionais para o Curso de Pedagogia no país, na atualidade; b) dos projetos pedagógicos dos cursos presenciais públicos na Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul); c) de textos de outros autores que abordam sobre Pedagogia. Essa leitura partiu da decodificação para conhecer os argumentos, selecionando sentidos conforme os descritores determinados para o estudo: trabalho, prática e práxis (categorias explicadas a seguir, no texto).

Uma segunda fase do estudo consistiu na organização desses sentidos em tabelas, as quais contêm elementos localizados nas bases dos argumentos que compõem este texto, a sistematização, conforme as categorias e os sentidos lidos, suas reincidências, diferenças e aproximações.

> Somente, então, passa-se à etapa da sistematização, momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é um outro sentido sobre o lido. Portanto, há um rigor científico evidenciado não como limitador da autonomia e capacidade criativa dos pesquisadores, mas como elemento-guia para que se amparem no intuito de manterem-se atentos à problematização que deu origem ao estudo (FERREIRA; BRAIDO; TONI, 2020, p. 4).

Quanto à análise dos dados: "A proposta da AMS, opera num permanente ir e vir aos textos, de modo a comparar, organizar, cotejar e sistematizar os discursos com o apoio de instrumentos diversos" (MARTINS; CORRÊA; FERREIRA, 2024, p. 149). Trata-se de um estudo do discurso, a partir dos sentidos, o que exige:

> [...] transitar de modo dinâmico entre a) aprofundar a leitura para buscar e evidenciar os sentidos do texto; b) construir sínteses que expressem as semelhanças, diferenças, aproximações e

> conflitos entre os sentidos, ao passo em que se tornam significados e; c) sistematizar elaborando argumentação sobre as sínteses descobertas nos momentos anteriores, construindo assim outro(s) sentido(s) possíveis (MARTINS; CORRÊA; FERREIRA, 2024, p. 149).

Tal organização oportunizou a visualização dos sentidos em sua horizontalidade, como evidências do discurso. Todavia, após, foi necessário retornar aos textos originais para visualizar também a verticalidade, ou seja, os sentidos referendados pela proposta argumentativa original. Enfatiza-se que, por se tratarem de sentidos, são provisórios e se alteram em acordo com o contexto no qual estão inseridos.

Destaca-se, ainda, que, ao iniciar o estudo, realizou-se busca no Catálogo de Dissertações e Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sobre trabalho pedagógico e Pedagogia. Isoladamente, encontram-se centenas de trabalhos de pesquisa. Todavia, com os sentidos atrelados e visando a articular a noção de trabalho pedagógico evidenciada nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, não se encontrou nenhum trabalho registrado. Com isso, acredita-se ser um trabalho original quanto à temática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os cursos de Pedagogia na Região Sul: dados e contextos

A seguir, compilam-se dados de criação dos cursos mais antigos de Pedagogia presenciais nas instituições públicas da Região Sul brasileira. De certo modo, por assim serem, tornaram-se referências como propostas de Pedagogia para todo o Estado e quiçá para a Região do país, na medida em que deles são egressas/os pedagogas/os que assumiram o cenário educacional doravante.

No Paraná, na Universidade Federal do Paraná - UFPR, o Curso foi criado em 1939 alterando o Departamento de Pedagogia que já funcionava nesta Instituição. Durante os anos 1960, houve a implementação de diversos cursos neste Estado: na Universidade Estadual de Londrina - UEL, na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR e na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. No ano de 1962, na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. O Curso da Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE, por sua vez, foi implantado em 1970. Em 1972, na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR e na Universidade Estadual de Maringá - UEM. Em 1974, foram criados quatro cursos na Universidade do Centro Oeste - UNICENTRO.

No ano de 1960, deu-se a criação do Curso de Pedagogia em Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Em 1968, na Universidade Regional de Blumenau - FURB. No ano de 2010, foram criados cursos na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

No Rio Grande do Sul também existiam cursos normais nos Institutos Educacionais que formavam professoras/es para a escola primária. Para atender a este público em nível de Educação Superior, em 1942, foi criado o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, considerado o mais antigo no Estado. Somente em 1970 se deu a implementação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Ela conta, atualmente, com três cursos na área: o diurno, o noturno e na modalidade Educação à Distância - EaD, pela Universidade Aberta do Brasil. A Universidade Federal de Pelotas - UFPel, por sua vez, iniciou o primeiro Curso de Pedagogia em 1978. E sua cidade vizinha, Rio Grande, por meio da Fundação Universidade de Rio Grande - FURG, iniciou curso na área em 1998.

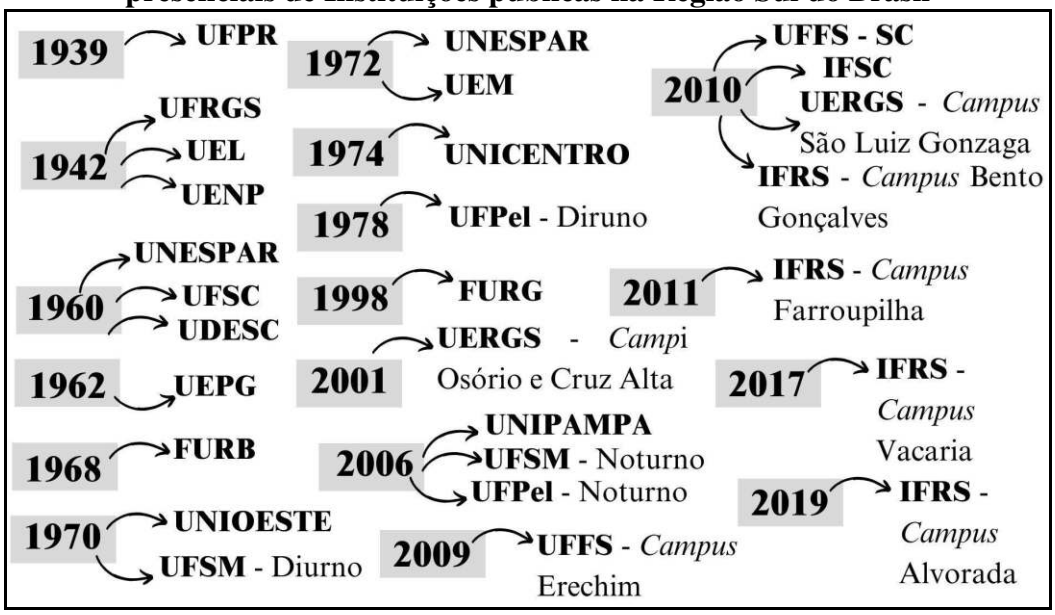
A partir do final do século passado, outros cursos de Pedagogia foram implementados no território gaúcho, em instituições públicas, comunitárias e particulares. Entre eles, citam-se as públicas: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, *campus* Cruz Alta e *campus* Osório, em 2001; *campus* Alegrete e *campus* São Francisco de Paula e *campus* Bagé, em 2002. Em 2006, houve a criação de três cursos, na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, na UFPel e na UFSM, cursos noturnos. Em 2009, foi criado o Curso de Pedagogia no *Campus* de Erechim, da Universidade Fronteira Sul - UFFS, que tem sua reitoria em Santa Catarina. O Curso de Pedagogia da UERGS, *campus* São Luiz Gonzaga, foi criado no ano de 2010, assim como o curso do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul - IFRS, *campus* Bento Gonçalves. Os cursos mais recentes são do IFRS, *campus* Farroupilha, em 2011, *campus* Vacaria, em 2017 e *campus* Alvorada no ano de 2019.

Uma análise histórica e social desses momentos de criação dos primeiros cursos remete a observar-se diferentes contextos: a) do período de democratização, abrangendo o Estado Civil e Militar (1964-1985) ao início do período de redemocratização, que imprimiu determinadas exigências tanto organizacionais quanto curriculares para os cursos; b) acompanhamento do processo de inserção de tecnologias importadas de outros países, especialmente os Estados Unidos, que contribuíram para a implementação da indústria nesses estados, demandando uma educação que acompanhasse esse estágio econômico; c) acesso a diferentes concepções de Educação, com aprofundamento dos estudos sobre propostas comportamentalistas, críticas e a compreensão da Pedagogia Tradicional. Na perspectiva crítica, abrangeu os estudos de Paulo Freire e de tantos outros teóricos que, nas décadas de 1960 em diante, descortinaram possibilidades para um planejamento da Educação diferenciado do modelo pragmático da Escola Nova e dos adeptos incondicionais da Pedagogia Tradicional, com destaque para

as instituições educacionais católicas. Esses aspectos se inscrevem numa complexa combinação de condições para que o Ensino Superior se expandisse e os cursos de Pedagogia se tornassem acessíveis a uma maior quantidade de interessados/as pela profissão.

Registra-se essa progressão na oferta de cursos na Região Sul, por meio da seguinte figura:

Figura 1 - Ano de criação dos Cursos de Pedagogia presenciais de Instituições públicas na Região Sul do Brasil



Fonte: Costa; Braido; Ferreira; Lima (2024).

Em termos do processo de criação e implementação dos cursos presenciais de Pedagogia em instituições públicas na Região Sul brasileira, esta é a gênese selecionada. Tal elaboração contribui para que se conceba que são destinados a lugares com características econômicas e sociais diferentes, ainda que todas se localizem no Brasil, implementados em tempos diferenciados, organizados pelas mesmas perspectivas legais, quais sejam: a) LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); b) Resolução CNE/CP n° 01, de 15 de maio de 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil); c) Resolução CNE/CP n° 02, de 01 de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais); d) Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017 (Base Nacional Curricular Comum, e, no artigo 17, determina adaptação dos currículos dos cursos de formação de professores à BNCC); e) Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC - Formação); f) bem recentemente, a Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio deste ano (Dispõe sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica).

As políticas educacionais que determinam os PPs, assim como o trabalho dos sujeitos envolvidos no Curso, têm em comum o desejo universal de um curso efetivo e voltado ao trabalho pedagógico:

> It is because we need the best teachers for our pupils that the pedagogy of teacher education is so important. We are in a time when there is a unique opportunity to raise the status of teacher education and how teachers best learn how to teach, through a critical and research driven approach to the nature of pedagogy (PHILPOTT, 2014, p. 15).

A proposição de um curso pressupõe um Projeto Pedagógico, atualizado periodicamente em acordo com as políticas educacionais, descrevendo como estes estão planejados, suas estratégias pedagógicas e curriculares. Este projeto tem por objetivo também anunciar os princípios teóricos estruturantes da proposta, entre eles a descrição do trabalho de suas/seus egressas/os. Por essa razão, estudou-se nos PPs dos Cursos de Pedagogia em instituições públicas no território da Região Sul do Brasil as indicações de como descrevem o trabalho das/os profissionais na área. A seguir, apresentam-se os dados e as análises dos sentidos de trabalho decorrentes desse processo investigativo.

Análise dos dados produzidos: sentidos sobre a produção das pedagogas e dos pedagogos

Nos projetos pedagógicos analisados, encontraram-se diversas denominações para o trabalho de pedagogas/os. Essa é uma evidência recorrente quando se aplicam expressões como se fossem sinônimos: prática pedagógica, prática docente, trabalho docente, prática educativa etc. Entretanto, entende-se que a escolha por uma dessas expressões aponta uma perspectiva teórica. A fim de esclarecer como se leem essas diferenças conceituais que perpassarão a análise, na continuidade do texto, elaborou-se o quadro 1, disposto na página seguinte.

Longe de se configurarem em substituições ou sinônimos, esses termos contêm em si determinações para que se caracterize o trabalho de pedagogas/os. Portanto, defende-se que não se substituam, ao contrário, sejam escolhas mediante perspectivas teóricas claramente expressas. Poder-se-ia incluir outras expressões também largamente aplicadas quando há intenção de abordar o trabalho realizado pelas pedagogas/os, como, por exemplo: prática pedagógica, prática educativa, trabalho docente etc. Como anunciado, para fins dessa produção, escolheu-se pesquisar núcleos de sentidos, quais sejam: trabalho, prática, *práxis* e defender trabalho pedagógico como uma potente categoria/conceito para descrever o referido trabalho.

Quadro 1 - Sentidos de trabalho, prática, *práxis* e trabalho pedagógico que orientaram o estudo

Categoria	Descrição	
Trabalho	"Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana" (MARX, 1985, p.50).	"[...] como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social. É, como a linguagem e a sociabilidade, uma categoria que se opera no interior do ser: ao mesmo tempo em que transforma a relação metabólica entre homem e natureza e, num patamar superior, entre os próprios seres sociais, autotransforma o próprio homem e a sua natureza humana" (ANTUNES, 2005, p. 145-146).
Prática	"O homem comum e corrente se considera a si mesmo como o verdadeiro homem prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem em si, como também são e existem, principalmente por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Mas, essa significação prática se lhe apresenta como imanente às coisas; ou seja, apresentando-as nelas, independente dos atos humanos que lhes conferem tal significação" (VÁZQUEZ, 2003, p. 11).	"A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, por sua vez, uma prática que não existe ainda e, dessa maneira, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. […] A dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela" (VÁZQUEZ, 2003, p. 256-257).
Práxis	"A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior. A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional" (MARX, 2007, p. 28).	"[...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. [...] determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática" (VÁZQUEZ, 2003, p. 208). "A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática" (KONDER, 1992, p. 115).
Trabalho Pedagógico	"Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos" (FERREIRA, 2010, *online*).	"Acredita-se que a linguagem é condição para a produção dos sentidos acerca do mundo. Portanto, o trabalho pedagógico é todo o movimento que contribui para que a produção do conhecimento aconteça. Inclui os aspectos relativos ao espaço e ao tempo, aos sujeitos (e, por isso, aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos), aos conhecimentos sobre Pedagogia (especialmente os relativos a como os sujeitos aprendem) e implica um projeto, uma ação coordenada que objetiva um fim" (FERREIRA, 2018, p. 604-605).

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Camargo; Braido; Ferreira; Lima (2024).

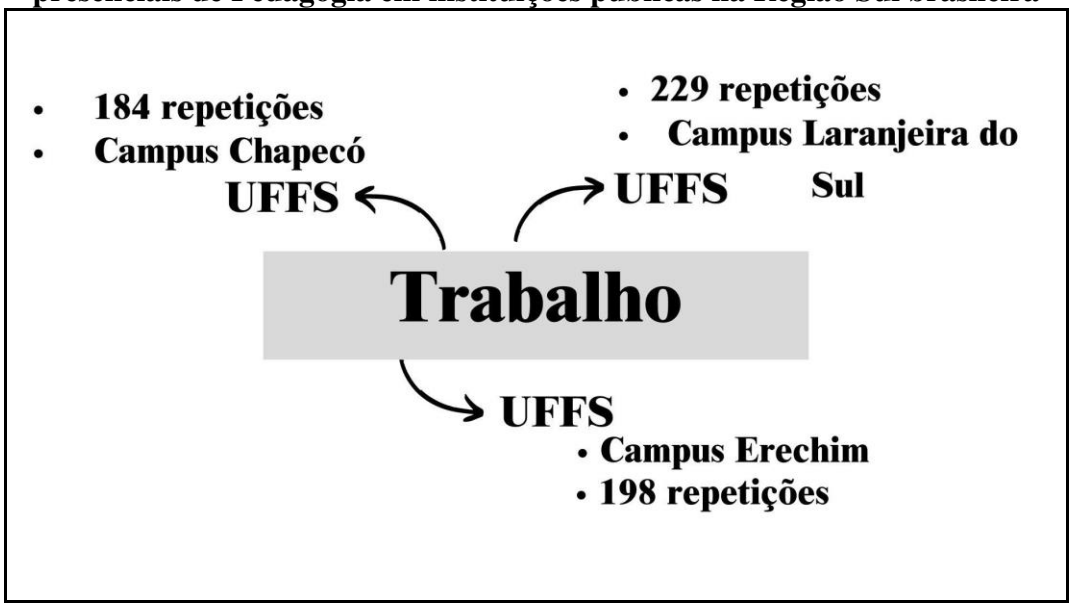
Iniciou-se pelo estudo do descritor "trabalho". Esta é uma categoria fundamental para quaisquer análises do que produzem pedagogas/os, pois as demais, anteriormente citadas, estão relacionadas a essa centralidade temática.

A figura 1 representa a análise do descritor "trabalho". Ressalta-se que o fundo dos descritores terão duas cores, cinza e preto, respectivamente, os com maiores e menores índices de repetição dos descritores. A maior quantidade da categoria "trabalho" ocorre nos PPs da Universidade Federal da

Fronteira Sul - UFFS, universidade que conta com *campi* em todos os estados analisados e cada um destes organiza-se por um projeto pedagógico diferenciado.

Na figura 2, sobre o descritor "trabalho", observa-se que a Universidade Federal de Pelotas - UFPel - *campus* Pelotas (Noturno) é o local em cujo PP menos aparece esse descritor, 33 vezes. Em Santa Catarina, a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) - *campus* Ibirama, contém 49 repetições.

Figura 2 - Maior índice de repetição sobre "Trabalho" em análise nos projetos pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia em instituições públicas na Região Sul brasileira

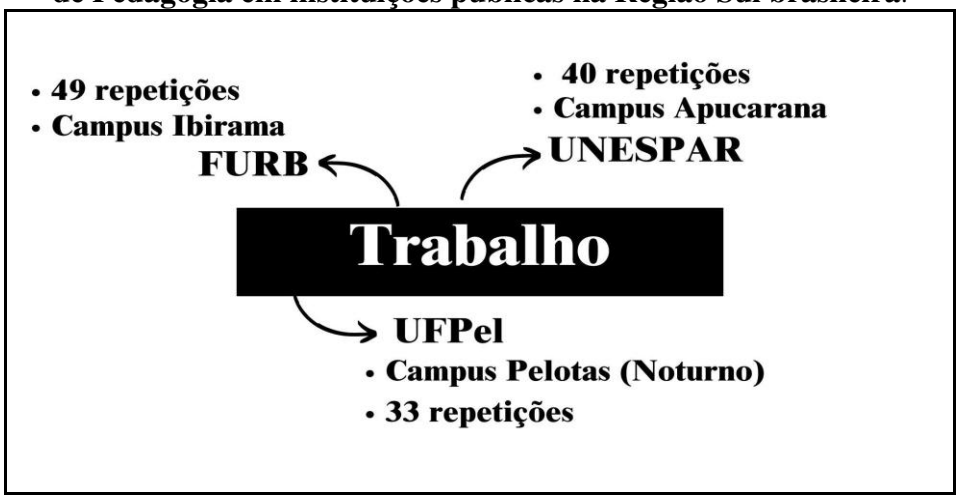


Fonte: Costa; Braido; Ferreira; Lima (2024).

Na análise do descritor "prática", o PP da UFFS também anuncia maior quantidade de repetição nos estados de Santa Catarina e Paraná, como demonstra a figura 3. Na UFFS - *campus* Chapecó, o termo está relacionado com a "[...] prática de ensinar e de aprender" (UFFS, PP, 2022, p. 30). No PP da UFFS - *campus* Realeza, constatou-se o mesmo sentido e demarcado na mesma página, demonstrando que existe a possibilidade de esta parte do projeto pedagógico conter um texto padrão para todos os *campi* e estados onde a IES está inserida.

Por sua vez, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS possui o mesmo PP nos seis *campi* e, com isso, justifica-se o maior índice de repetições nos documentos desta IES. Isto porque foram somadas as recorrências, considerando o princípio básico que cada curso teria seu PP.

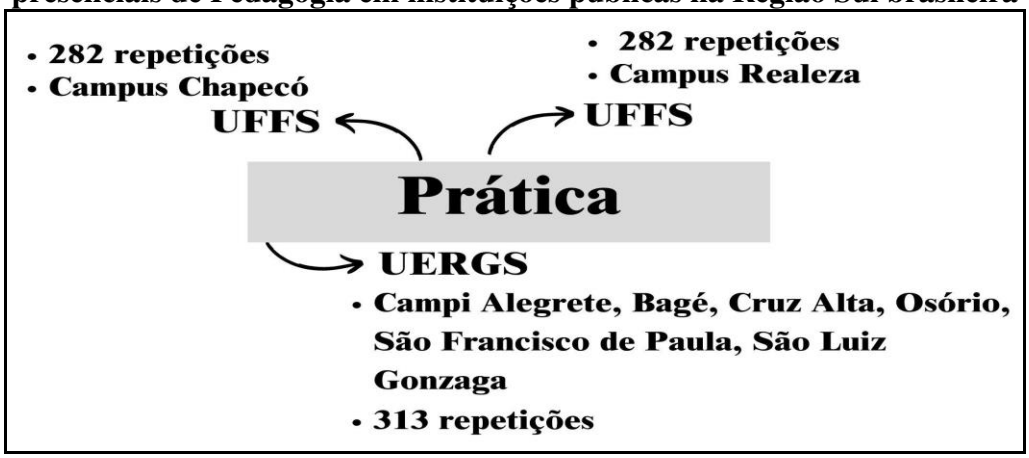
Figura 3 - Menor índice de repetição sobre "Trabalho" em análise nos projetos pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia em instituições públicas na Região Sul brasileira.



Fonte: Costa; Braido; Ferreira; Lima (2024).

Sobre a figura 4, o descritor analisado foi "*práxis"*. As três IES são diferentes e não repetem o descritor. Fica evidente que a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS consta mais uma vez como a IES que aparece na análise dos três descritores com maiores evidências.

Figura 4 - Maior índice de repetição sobre "Prática" em análise nos projetos pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia em instituições públicas na Região Sul brasileira



Fonte: Costa; Braido; Ferreira; Lima (2024).

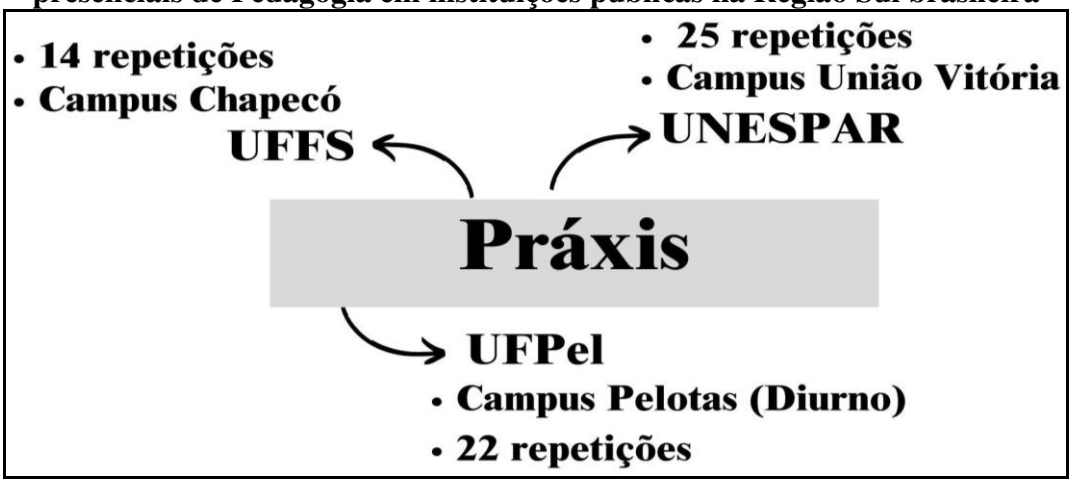
A Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR *campus* União Vitória possui 25 vezes a repetição do descritor "*práxis"*. Em uma busca no Projeto Pedagógico, identificou-se que, para o Curso de Pedagogia na Instituição, a "*práxis"* consiste na integração entre teoria e prática, pois

> Assim, ao estabelecer-se a integração entre a teoria e a prática, entende-se que a práxis educativa ocorrerá ao longo dos quatro anos do curso, materializada em atividades práticas desenvolvidas

> pelos alunos, sob orientação do professor, com o intuito de constituir conhecimento e análise de situações pedagógicas (UNESPAR PP, 2018, p. 26).

Além disso, observou-se que o descritor analisado mais se evidencia nas ementas dos componentes curriculares, cuja centralidade é teoria e prática, exemplificando o que está descrito.

Figura 5 - Maior índice de repetição sobre "*Práxis*" em análise nos projetos pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia em instituições públicas na Região Sul brasileira



Fonte: Costa; Braido; Ferreira; Lima (2024).

As análises realizadas acima foram dos descritores que mais vezes se repetiram, destaque para a cor cinza ao fundo do descritor e também fazendo o contraposto de análise com o descritor "trabalho", representado com a cor preto ao fundo do descritor. Com isso, parte-se de cada Estado, o individual, para uma análise entre os três estados, o coletivo. Analisou-se quais PPs e respectivas Instituições de Ensino Superior contêm maior repetição e deduziu-se que, no Paraná aparece com maior índice de repetições do descritor "trabalho", na UFFS - *campus* Laranjeira do Sul, com 229 vezes; quanto ao descritor "*práxis*", na UNESPAR - *campus* União da Vitória, com 25 vezes; "prática" na UERGS, com 313 repetições.

As repetições reiteram que se aplica a prática como modo mais usual de referir ao trabalho das/os pedagogas/os. Para Imbert (2001), a prática reduz-se a um fazer, nem sempre organizado, planejado, atinente a um projeto com a intencionalidade de resultar em "[…] um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia" (IMBERT, 2001, p. 15). Nesses termos, necessariamente, está prevista no projeto pedagógico, sobretudo se este estiver pautado por um caráter crítico e visando a um projeto social maior. Destoa da *práxis* por seu caráter imediato. A *práxis* resulta em um projeto revolucionário, intencional, de sociedade, "[…] um fazer criador de realidades e de

sentidos novos" (IMBERT, 2001, p. 18). Por sua vez, a prática possibilita uma interação para o alcance de um objetivo imediato, sem a pré-condição de haver um projeto coletivo que lance os sujeitos à frente.

Sobre o descritor "*práxis*", visualiza-se, na figura 5, três Instituições de Ensino localizadas em estados diferentes. Observa-se a presença da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB *campus* Ibirama e UFFS - *campus* Florianópolis, ambas no Estado de Santa Catarina, e a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, *campus* Santa Maria (diurno e noturno), do Rio Grande do Sul, que não contêm nenhuma vez a presença do descritor. Quais são os sentidos desta evidência? Por que somente em quatro Cursos de Pedagogia, dos 44 cursos analisados, não se encontrou referência ao descritor "práxis"? Pergunta-se por acreditar haver uma relação entre *práxis* e uma dimensão política mais evidente no trabalho. Dessa maneira, se os Projetos Pedagógicos o assumissem como sentido do processo educativo para o trabalho de pedagogas/os, em decorrência, estariam comprometidos com uma matriz curricular e, naturalmente, com uma proposta de Curso que visasse à transformação social, decorrente da ação humana consciente e crítica.

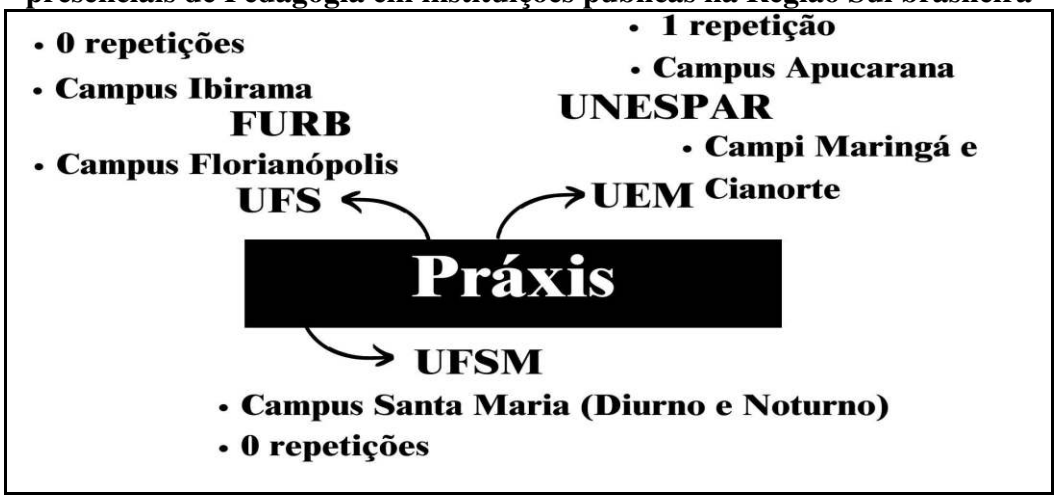
O estado do Paraná foi marcado pela presença de uma repetição do descritor *práxis*, em duas instituições estaduais, sendo elas a Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR *campus* Apucarana e Universidade Estadual de Maringá - UEM *campus* Maringá e Cianorte. Na análise dos PPs destes Cursos de Pedagogia, identificou-se, na UNESPAR, a *práxis* atrelada com a teoria e prática. Segundo o PP da IES "[...] pautamos a formação do pedagogo com base na concepção de educação como processo emancipatório e permanente que conduz à *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática" (UNESPAR, PP, p. 15, 2018). Em contrapartida, nos PPs dos Cursos de Pedagogia da UEM - *campus* Maringá e Cianorte, a práxis considerada imbricada com trabalho, destaca-se como a única evidência do descritor no PP deste Curso de Pedagogia,

> O pedagogo é um profissional que domina determinados saberes que, em situação, transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho (UEM, PP, 2018, p. 1).

Na figura 6, para melhor visualização das análises realizadas no PP do Curso, representa-se a menor evidência de repetições do descritor "*práxis*".

De acordo com Vargas (2013) um curso cuja centralidade educativa fosse a práxis, consideraria uma intencionalidade, um planejamento da interação pedagógica, a institucionalização dessa interação e a profissionalização das/dos professoras/es. Com isso, resultaria uma educação efetivada conjuntamente e impactada pelo meio histórico e social, em acordo com uma cultura e com um objetivo proveniente do coletivo (GEISSLER; HEGE, 1997).

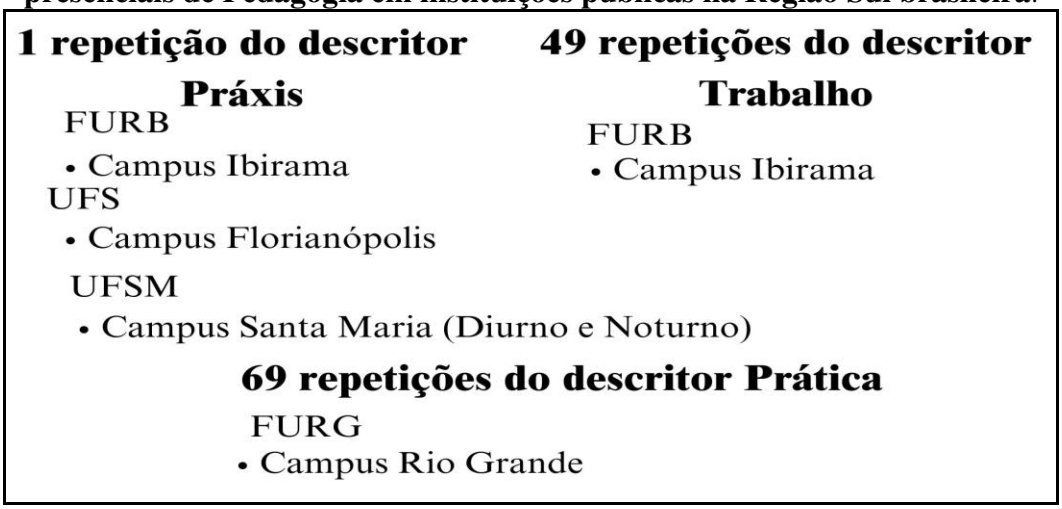
Figura 6 - Menor índice de repetição sobre "Práxis" em análise nos projetos pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia em instituições públicas na Região Sul brasileira



Fonte: Costa; Braido; Ferreira; Lima (2024).

A sistematização da análise dos descritores com a menor quantidade de repetições, também foi realizada com base na AMS, o que possibilitou partir do individual, de cada Estado, para o coletivo, ou seja, a análise dos três Estados. Com isso, realizou-se a síntese das maiores quantidades de repetições dos três descritores, excluindo-se aquelas quantidades dos PPs em instituições que têm o mesmo texto para todos os *campi,* na figura 7. Obteve-se a presença em todas as análises dos descritores os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, entretanto o Estado do Paraná ficou ausente.

Figura 7 - Maiores repetições dos descritores analisados em análise nos projetos pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia em instituições públicas na Região Sul brasileira.



Fonte: Costa; Braido; Ferreira; Lima (2024).

A análise pôs em relevo a aplicação indistinta dos termos analisados para descrever a produção das/os futuras/os egressas/os do Curso. Resulta a constatação de que a escolha não é intencional e tampouco alicerça-se em uma opção teórica amplamente discutida nos textos dos PPs, tendendo a valorizar a prática como única formulação. Corrobora para que se pergunte: prática é um conceito que alicerça densamente o trabalho destas/es profissionais? Como já anunciado, entende-se que não e se reitera o trabalho pedagógico como um sentido mais amplo para referir ao que produzem as/os pedagogas/os, porque se caracteriza por ser crítico e dialógico (SILVEIRA *et al*, 2021). Porém, nos PPs dos Cursos de Pedagogia, observou-se que a noção de trabalho pedagógico não possui centralidade temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora sistematizado objetivou contribuir, a partir da análise dos PPs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados por universidades públicas, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (Região Sul do Brasil), como é registrada a categoria "trabalho" como elemento constituinte do processo formativo de futuras/os pedagogas/os e descrever quais os sentidos atribuídos. Concebe-se ser esta uma célula matriz para, em torno dela, descrever os aspectos pedagógicos, estruturais e curriculares de um curso em um Projeto Pedagógico. No caso estudado, pressupôs-se que referir-se à prática pedagógica, ao trabalho docente, à prática educativa, à *práxis*, ou, como se defende, ao trabalho pedagógico, inclui opções acerca das perspectivas teóricas que orientam o curso.

Para a sistematização dos dados e retorno à problematização que deu origem ao estudo, após a visualização dos sentidos em sua horizontalidade, como evidências do discurso e na verticalidade, vale dizer, os sentidos relativos à proposta argumentativa original, foi oportuna a leitura dos projetos em comparação às políticas educacionais para o Curso. Ao buscar-se nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia presenciais, das IES públicas da Região Sul do Brasil, evidências de inclusão ou de ausência da noção de trabalho pedagógico, constatou-se a ausência desta categoria. E isto gerou reflexões acerca das inter-relações necessárias entre uma episteme da Pedagogia, sua evidência no Projeto e a proposta contida para o Curso. Quais são as coerências, dissonâncias e possibilidades? Esta é uma questão considerada como índice para uma avaliação do Curso.

Os dados da pesquisa indicaram que os PPs se centram, prioritariamente, na referência a uma compreensão de "trabalho" como "prática", seja como prática pedagógica, seja como prática educativa, sem, no entanto, descrever de forma fundamentada o que isso significa, tratando-as como sinônimos ou, ainda que considerando que as práticas educativas são de espectro mais amplo, sem fazer uma

demarcação conceitual clara. De modo geral, aplicam o termo "prática" de modo genérico, vinculado a um saber-fazer, limitada ora a um aplicacionismo, no sentido de utilidade pragmática do conhecimento estudado, ora a uma espécie de ativismo, ao entender prática no sentido de mera ação de estudantes, focada no uso de metodologias designadas como "ativas".

Quando os PPs tratam do entendimento de "trabalho" como sinônimo de "trabalho docente", ainda que incorporem ao termo a noção de "trabalho", acabam por adotar uma compreensão reduzida do que seria o trabalho dos/das futuros/as pedagogos/as como algo restrito às atividades ligadas aos processos didáticos que tomam o ensino como objeto. Considera-se, no entanto, que o trabalho de pedagogas/os inclui a docência, porém a ela não se restringe. Mesmo que realizado no âmbito da escola, o trabalho das/dos pedagogos/as, pode ir além da docência e incluir o trabalho ligado ao planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos educativos que nela se desenvolvem. Além disso, as possibilidades de trabalho alcançam os espaços não escolares, onde também se desenvolvem processos educativos, não necessariamente ligados ao ensino.

Os PPs que atribuem o sentido de "trabalho" como "práxis", a menor incidência identificada, avançam na direção de considerar o entrelaçamento necessário entre o que se faz (prática) e os fundamentos do que faz (teoria), junção que, tornada consciente, permitiria às/aos pedagogas/os condições de alcançar um nível mais elaborado e complexo de trabalho, que se tem designado como trabalho pedagógico. Com isso, percebeu-se que outras categorias componentes do PP tendem também a ser imprecisas. No texto dos PPs analisados, como um todo, a título de ilustração, não se encontrou uma elaboração epistêmica da Pedagogia, seja como ciência da Educação, ou seja, em outra abordagem.

Reitera-se que tal estudo corroborou para que se pense na proposição de centrar um projeto para o curso na noção de trabalho pedagógico, potente e politicamente articulado com vistas a entender, descrever e considerar toda a produção de pedagogas e pedagogos, em seu sentido abrangente, que inclui o trabalho docente, mas a ele não se restringe, uma vez que se trata de uma compreensão ampliada de trabalho, que pode ocorrer tanto nos espaços escolares como não escolares. Essa demarcação conceitual de trabalho pedagógico centra-se em um imbricamento com a Pedagogia como Ciência da Educação, e com o conceito marxiano de trabalho, portanto, distante do mero fazer, desprovido de consciência de sua intencionalidade ou calcado somente na proposição de metodologias dinâmicas, genericamente designadas como "ativas".

Deste modo, entende-se que compreender o trabalho como *práxis* seria um anteparo importante para o trabalho de pedagogas/os como trabalho pedagógico, possibilitaria outras diretrizes para se pensar os rumos do Curso. Propicia projetos formativos dos Cursos de Pedagogia em que o trabalho

pedagógico tenha maior centralidade e, em decorrência, acerca do que se compreende como trabalho das/os futuras/as pedagogas/os.

Nesses termos, concluiu-se que no estágio atual dos projetos pedagógicos, no que tange a uma base que alicerça o futuro trabalho de pedagogas/os, não são evidenciados sentidos articuladores e epistemicamente adensados nos PPs dos Cursos de Pedagogia presenciais dos estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR). O destaque pertence à presença na maioria dos PPs analisados da relação entre teoria e prática, colocando esta em relevo, sem evidências acerca de trabalho pedagógico como categoria central.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

BRASIL. **Parecer CFE n. 252, de 12 de maio de 1969**. Brasília: Ministério da Educação, 1969. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/03/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/03/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02**, **de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/03/2024.

FERREIRA, L. S. "'Pedagogia, Está Presente?' "Ausente, Professora!": os sentidos absentes de pedagogia nas políticas educacionais". **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, vol. 8, n. 27, 2022.

FERREIRA, L. S. "Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?" **Educação e Realidade**, vol. 43, n. 2, 2018.

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

FERREIRA, L. S.; BRAIDO, L. S.; TONI, D. L. P. "Pedagogia nas produções acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: análise dos movimentos de sentidos". **Revista Cocar**, vol. 8, 2020.

FURLÁN MALAMUD, A. J.; OCHOA REYES, N. E. "El sentido de la pedagogía y su objeto". **Pedagogía y Saberes**, n. 59, 2023.

GEISSLER, A. K.; HEGE, M. **Acción socioeducativa**: Modelos, métodos, técnicas. Madrid: Narcea, 1997.

IMBERT, F. **Pour une praxis pedagogique**. Paris: Champ Social, 2001.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**? São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LIMA, J. F. L.; CARVALHO, J. S. D. "O curso de Pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo em perspectiva histórica". **Debates em Educação**, vol. 16, n. 38, 2024.

MARTINS, A. L. L.; CORRÊA, M. B.; FERREIRA, L. S. "Educação como reprodução - antecipações de Álvaro Vieira Pinto a Althusser". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 17, n. 50, 2024.

MARX, K. "Teses sobre Feuerbach". *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital –** O processo da produção do capital: crítica da economia política. São Paulo: Editora Boitempo, 1985.

PHILPOTT, C. "A pedagogy for initial teacher education in England". **TEAN Journal**, vol. 6, n. 3, 2014.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

SAVIANI, D. "O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica". **Paidéia**, vol. 14, n. 28, 2004.

SILVEIRA, A. P. *et al*. "Da perfomatividade à práxis: por um novo modelo de formação docente". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 18, 2021.

VARGAS, C. G. J. **Una pedagogía praxeológica**. Colômbia: Uniminuto, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia de la praxis**. Espanha: Siglo XXI, 2003.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 18 | Nº 53 | Boa Vista |2024

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima