



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luis Filipe de Sousa Moreira

**OS CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DE SEUS PROJETOS
PEDAGÓGICOS**

BRASÍLIA-DF

DEZ/2025

Luis Filipe de Sousa Moreira

**OS CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DE SEUS PROJETOS
PEDAGÓGICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de licenciado.

Orientadora: Prof. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Co-orientadora: Ma. Lourdes Christina dos Santos de Macêdo

BRASÍLIA-DF

DEZ/2025

CIP - Catalogação na Publicação

SM838c Sousa Moreira, Luis Filipe
OS CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DE SEUS PROJETOS PEDAGÓGICOS / Luis Filipe Sousa Moreira, O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL ;

Orientador: Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas; co-orientador Lourdes Christina Santos de Macêdo. Brasília, 2025.
67 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia) Universidade de Brasília, 2025.

1. Pedagogia. 2. Formação. 3. Projeto pedagógico de curso. 4. Currículo. 5. Profissão. I. . O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. II. Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Otilia Maria, orient. III. Santos de Macêdo, Lourdes Christina, co-orient. IV. Título.

LUIS FILIPE DE SOUSA MOREIRA

**OS CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DE SEUS PROJETOS
PEDAGÓGICO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília.

Banca Examinadora:

Presidente: Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas (orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Ms. Lourdes Christina dos Santos de Macêdo

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Doutoranda - PPGE - UnB

Prof. Raquel Maciel Oliveira Universidade de Brasília

UnB Mestranda - PPGE – UnB

BRASÍLIA-DF

DEZ/2025

“A educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Dermeval Saviani

Resumo

O presente trabalho tem por **objetivo geral** desvelar as concepções de Pedagogia das instituições de formação de pedagogos no Distrito Federal, quanto à fundamentação teórica (epistemologia), quanto ao curso e quanto à profissão. A **questão central** que adensa a problemática investigativa é: os cursos de Pedagogia em IES do Distrito Federal atendem as necessidades da Pedagogia como ciência, formação e profissão? A **fundamentação teórica** considerou as diretrizes e legislações correlatas que sustentam os cursos de pedagogia no Brasil e autores/pesquisadores que consideram a pedagogia como ciência, curso e profissão. A **Metodologia**, de abordagem quanti-qualitativa, foi pautada por pesquisa documental em que foram considerados os aspectos filosóficos, os fins educacionais, as concepções de sociedade, ser humano e pedagogia, bem como as metodologias e enfoques pedagógicos apresentados nos documentos institucionais, coletados por meio do preenchimento de fichas com roteiros específicos. Foram analisados os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de duas universidades localizadas no Distrito Federal, sendo uma pública e a outra privada, que oferecem cursos presenciais. As análises foram desenvolvidas considerando as categorias que emergiram do objeto investigado. Os **resultados**, apontou-se: i) há dificuldade em se encontrar nas ementas dos cursos a reflexão de Pedagogia como ciência da e para a educação e; ii) os planos de curso analisados revelaram que a base formativa ofertada está fundada na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. As **conclusões** desvelam fragilidades nas concepções referentes ao perfil profissional que se deseja formar, o que demonstrou influência das Diretrizes Curriculares Nacionais na organização desses cursos ao desconsiderar as experiências das Instituições de Ensino Superior e as pesquisas sobre a epistemologia da Pedagogia e seus campos de atuação.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação. Projeto pedagógico de curso. Currículo. Profissão.

Abstract

The present work has the **general objective** of unveiling the conceptions of Pedagogy held by institutions responsible for the training of pedagogues in the Federal District, regarding theoretical foundations (epistemology), the course itself, and the profession. The **central question** that deepens the investigative problem is: do Pedagogy programs in Higher Education Institutions of the Federal District meet the needs of Pedagogy as a science, a field of training, and a profession? The theoretical foundation considered the guidelines and related legislation that support Pedagogy programs in Brazil, as well as authors and researchers who understand Pedagogy as a science, a course, and a profession. The **methodology**, using a quantitative-qualitative approach, was based on documentary research, in which the philosophical aspects, educational purposes, conceptions of society, human beings, and pedagogy were considered, along with the methodologies and pedagogical approaches presented in the institutional documents, collected through the completion of forms with specific protocols. The Political-Pedagogical Projects of the programs from two universities located in the Federal District were analyzed, one public and the other private, both offering on-site courses. The analyses were developed considering the categories that emerged from the object investigated. The **results**, it was observed that i) it is difficult to find in the course syllabi reflections on Pedagogy as a science of and for education and ii) the analyzed course plans revealed that the formative basis offered is grounded in teaching in early childhood education and in the early years of elementary education. The **conclusions** indicate weaknesses in the conceptions related to the professional profile intended to be developed, which demonstrated the influence of the National Curriculum Guidelines on the organization of these programs by disregarding the experiences of Higher Education Institutions and research on the epistemology of Pedagogy and its fields of practice.

Keywords: Pedagogy. Teacher education. Pedagogical project of the program. Curriculum. Profession.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELAS

Tabela 1 - Quadro de Coerência da Pesquisa	18
Tabela 2 - Possibilidades/simulações de busca ampliada na BDTD para análise quantitativa de trabalhos associados ao descritor “Pedagogia”	21
Tabela 3 - Descritores de pesquisa e resultados obtidos na BDTD	23
Tabela 4 - Descritores de pesquisa e resultados obtidos no Repositório Institucional da UnB	23
Tabela 5 - Elenco de trabalhos identificados nas bases de dados que serão analisados no EC	25

FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Distrito Federal onde estão localizadas as IES pesquisadas	36
Figura 2 - Estágio Supervisionado ofertado pelas IES pública e privada	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CILG - Centro Interescolar de Línguas do Guará
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DETRAN - Departamento de Trânsito
EAD - Educação à Distância
EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos
e-MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
ENEM - Exame Nacional do ensino Médio
GEPPESP - Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação Saberes e Práticas.
IES - Instituição de Ensino Superior
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MTC - Departamento de Métodos e Técnicas
NIE - National Institute of Education
PAD - Departamento de Planejamento e Administração
PAS/UnB - Programa de Avaliação Seriada - Universidade de Brasília
PNE - Plano Nacional de Educação
PIBIC - Programa de Iniciação Científica
PPC - Plano Pedagógico de Curso ou Projeto Pedagógico de Curso
PPCs - Planos Pedagógicos de Curso
PPP - Projeto Político Pedagógico
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TEF - Departamento de Teoria e Fundamentos
UEC - Universidade Estadual do Ceará
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFRGS - Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UnB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP - Universidade de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Memorial: uma construção da minha identidade	12
1.2. Tema, problema, justificativa e objetivos da pesquisa.....	16
2. ESTADO DO CONHECIMENTO	21
2.1. Um olhar para os currículos dos cursos de Pedagogia	22
2.2. O que revelam os trabalhos analisados?	25
3. REFERENCIAL TEÓRICO	29
4. METODOLOGIA	34
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
5.1 Perspectiva metodológica dos cursos	37
5.2 Perfil Profissional	38
5.3 Organização Curricular	41
5.4 Integralização das horas	43
5.4.1. Componentes Curriculares na e para a prática.....	44
5.4.2. Componentes Curriculares sobre Pedagogia.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
7. REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS	60

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de Conclusão de Curso, foi construído de modo a responder às necessidades do cumprimento do que está organizado na matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), isto é, a disciplina intitulada ‘Trabalho Final de Curso II (TFC II)’. Vale salientar que a pesquisa aqui abordada nasceu um pouco antes de projetarmos o trabalho final do curso de graduação, nos espaços e tempos oportunizados pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Antes porém, peço licença ao leitor para apresentar-me.

1.1. Memorial: uma construção da minha identidade.

Ao longo da vida, cada experiência, desafio e descoberta contribuiu para a construção da minha identidade e para o fortalecimento do meu compromisso em busca do conhecimento. É a partir dessa trajetória que me apresento, refletindo sobre os elementos que me definem e que moldaram minha trajetória pessoal e acadêmica.

Meu nome é Luis Filipe de Sousa Moreira, tenho 23 anos e nasci em Brasília. Considero-me uma pessoa observadora, responsável, analítica, curiosa, cuidadosa e muito esforçada. Ao longo da vida, construí uma relação de constante busca por conhecimento, sempre impulsionado pelo desejo de compreender o mundo ao meu redor e de desenvolver-me em diversas esferas e possibilidades de aprendizagem. Ademais, tenho interesses diversos, que se conectam com diferentes experiências do cotidiano: aprecio assistir a filmes, explorar jogos eletrônicos, estar em contato com a natureza, ouvir música e experimentar a gastronomia, não apenas pelos sabores, mas pela riqueza cultural que cada prato carrega.

Desde a infância, sempre gostei de frequentar a escola. No entanto, durante o ensino fundamental, especialmente na penúltima série, enfrentei muitas dificuldades, principalmente nas disciplinas de matemática e inglês. Apesar desses desafios, mantinha um bom desempenho geral e costumava tirar boas notas, além de me envolver nas atividades esportivas, pelas quais sempre tive grande apreço. O contato com a escola, ainda que permeado por obstáculos, era algo que eu valorizava, pois reconhecia, mesmo naquela fase, a importância do ambiente escolar na minha formação.

A mudança significativa em minha trajetória escolar ocorreu no penúltimo ano do ensino fundamental, quando tive a oportunidade de conviver com professores que marcaram profundamente meu percurso. Dentre eles, destaco minha professora de artes, que teve papel

essencial no meu amadurecimento e na maneira como passei a encarar os estudos e as dificuldades as quais enfrentava. Em um momento particularmente marcante, ela me disse algo ao final de sua aula que guardo com muito carinho e que se tornou um norte para minha caminhada: “Você fará coisas grandiosas ainda. A sua dedicação e perseverança lhe trarão um futuro muito especial. Você é inteligente e esforçado, e tenho certeza de que será um ótimo profissional e pessoa no futuro. Acredito muito em você!”. Suas palavras despertaram em mim uma nova compreensão sobre meu potencial e foram fundamentais para que eu iniciasse um processo de superação das dificuldades de aprendizagem que se estendeu por todo ensino médio, quando já não apresentava dificuldades em nenhuma disciplina.

Essa vivência foi determinante para que eu compreendesse o valor da escuta, da empatia e do reconhecimento do outro, princípios esses que, desde então, passaram a orientar minha forma de estar no mundo. Hoje, o que me move na escolha pela Pedagogia é justamente a possibilidade de transformar vidas por meio do conhecimento. Acredito que ser um pedagogo é proporcionar aos alunos a oportunidade de superarem seus próprios limites, descobrirem suas capacidades e aprenderem com prazer. Mais do que ensinar conteúdos ou técnicas, trata-se de entregar sorrisos e esperança para o próprio indivíduo, contribuindo para que cada um encontre seu próprio caminho de crescimento.

Toda a minha formação básica ocorreu integralmente em instituições públicas de ensino, realidade que definiu minha visão de mundo e minha relação com a educação. Foi na Escola Classe 102 Norte, situada no Distrito Federal, onde cursei o nono ano do ensino fundamental, ao qual passei a vivenciar a escola com mais seriedade e consciência do seu papel transformador. Nesse período, além de aprofundar meus estudos, comecei a ajudar colegas com os conteúdos escolares, uma prática que, embora espontânea, despertou em mim um sentimento de realização e pertencimento. Essa vivência simples, mas significativa, reforçou minha percepção de que o ato de ensinar carrega um valor humano profundo e pode ser o ponto de partida para transformações pessoais e coletivas.

Entre 2017 e 2019, vivi meu ensino médio no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, em Brasília, um período marcado por descobertas e pelo fortalecimento da minha dedicação aos estudos. No primeiro ano, fui apresentado aos jogos eletrônicos, algo que, a princípio, despertou certa preocupação em minha mãe. No entanto, aprendi a conciliar o lazer com as responsabilidades escolares, posteriormente, descobrindo que ambos podiam coexistir de forma saudável. Mais do que uma simples diversão, os jogos se mostraram um universo diverso em possibilidades de aprendizagem com diversão e descontração, percepção que anos depois se transformaria em prática concreta nas atividades e aulas que desenvolvi com meus alunos.

Paralelamente a essa fase, minha trajetória nos estudos de línguas estrangeiras teve início ainda na 7ª série, quando comecei a aprender espanhol. Naquela época, havia muitas vagas disponíveis, o que tornou o ingresso no curso tranquilo e sem maiores dificuldades. A princípio, relutei em aprender a língua, mas, incentivado por minha mãe, desenvolvi aos poucos interesse e apreço pelos estudos nessa área.

Em continuidade, no segundo ano do ensino médio, enfrentei alguns contratemplos para iniciar o aprendizado do inglês. O Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG) oferecia naquele ano poucas turmas de inglês, especialmente no nível iniciante, o que dificultava meu acesso à disciplina. Entretanto, após um mês de espera, consegui uma vaga no turno vespertino por meio de um processo de inscrição interno que priorizava os alunos com as melhores notas de cada sala, sendo eu o selecionado da minha turma de espanhol para entrar nessa turma especial, o que tornou a conquista ainda mais significativa.

Além disso, sempre tive o desejo de aprender inglês, embora inicialmente não tivesse essa oportunidade, pois apenas o espanhol estava disponível naquele momento; por isso, minha mãe preferiu que eu não perdesse a chance de estudar uma língua estrangeira desde cedo, decisão essa que tempos depois oportunizou o meu ingresso para essa turma de inglês. Para mim, estudar dois idiomas de forma gratuita tinha um valor imenso, especialmente porque meus pais não teriam condições de arcar com os custos de um curso particular.

Avançando para a etapa final do meu ensino médio, foi quando ocorreu outro importante momento na minha trajetória, o vestibular do PAS/UnB (Programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília). Minha meta inicial era ingressar no curso de Engenharia Civil, motivado principalmente por razões financeiras. No entanto, não fui aprovado de imediato, o que me levou a um período de reavaliação pessoal e acadêmica, assim como, um período de extrema pressão e tristeza por não ter passado de primeira para a universidade. Após esse acontecimento, durante os seis meses que se seguiram, decidi que me dedicaria ainda mais para passar nesta prova. Com o tempo, aprendi a elaborar um plano de estudos detalhado, assim como a analisar de forma mais organizada os editais para seguir intensificando os meus estudos.

Nesse processo, resgatei lembranças das vezes em que ajudei colegas com dificuldades e das experiências que tive ao ensinar. Foram todos momentos desafiadores para os meus colegas, momentos esses que pude partilhar naquela época do mesmo sentimento pela primeira vez, o que me levou a considerar a possibilidade de seguir outro caminho ou de desistir de ingressar em uma universidade pública. Entretanto, com o apoio da minha família, especialmente do meu irmão, mantive firme o objetivo de ingressar na Universidade de Brasília (UnB).

Ao realizar novamente o PAS e, desta vez, também o ENEM, optei por colocar o curso de Pedagogia como uma das opções, pois tinha como prognóstico, após reviver aquelas memórias, me tornar um Pedagogo, com o objetivo de proporcionar aos meus alunos momentos de aprendizagem mais harmoniosos, de modo que eles não precisassem passar pela mesma pressão e desconforto que eu vivenciei durante aquele período. Motivado e preparado para o vestibular, consegui ser aprovado em ambos os processos seletivos para as duas opções de curso, Pedagogia e Engenharia Civil. Após refletir sobre minha trajetória formativa ao longo da preparação para os vestibulares, compreendi que minha verdadeira vocação estava na educação e decidi me dedicar à Pedagogia.

O início do curso de Pedagogia representou um novo desafio. A universidade apresentava uma realidade muito diferente daquela que eu conhecia, com leituras densas, teorias complexas e exigências acadêmicas elevadas. Mesmo diante das dificuldades, mantive minha dedicação e firmeza de propósito. Estabeleci como meta nunca tirar notas baixas e me envolvi intensamente com os conteúdos das disciplinas. Com o tempo, fui me identificando cada vez mais com os temas abordados, especialmente em disciplinas como Didática Fundamental, Currículo e Educação Matemática. A disciplina de Didática Fundamental, em particular, representou um ponto de inflexão na minha formação. Com ela, compreendi que ensinar exige sensibilidade, planejamento e criatividade, indo muito além da mera exposição de conteúdos.

Foi nessa disciplina que conheci a professora Otília Dantas, que se tornaria minha orientadora de pesquisa no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e, conseqüentemente deste Trabalho de Conclusão de Curso. A experiência com a pesquisa foi decisiva para meu crescimento acadêmico, permitindo-me desenvolver habilidades de escrita, análise e reflexão. Nesse percurso, também contei com o acompanhamento de Lourdes, doutoranda e co-orientadora do projeto. Ela teve um papel essencial no processo de desenvolvimento da pesquisa, contribuindo para minha maturidade acadêmica e intelectual. Com o apoio de ambas, escrevi meu primeiro artigo científico, que foi premiado por meio do PROIC, representando um marco importante na minha trajetória.

Para além disso, graças ao domínio do espanhol e à dedicação ao estudo do inglês, consegui uma oportunidade de estágio remunerado em uma escola francesa, o Lycée Français François Mitterrand. Mesmo sem dominar o francês inicialmente, comprometi-me a aprender a língua, o que possibilitou minha permanência na instituição e meu reconhecimento por parte da equipe pedagógica. Essa escola se tornou um espaço central na minha formação profissional: nela realizei três dos estágios obrigatórios, partilhando e criando diversos projetos e metodologias para crianças de várias partes do mundo, além de ter aprendido a língua francesa.

Foi nesse ambiente que consolidei minha identidade docente, vivenciando os desafios e as alegrias do processo de ensinar, sobretudo, compreendendo o quão impactante a metodologia francesa poderia contribuir para a nossa educação.

Ao longo dessa trajetória, enfrentei obstáculos, fiz escolhas difíceis e aprendi com cada uma delas. A pedagogia não foi apenas uma alternativa, mas uma descoberta de um propósito que já estava presente na minha vida, ainda que de forma discreta. Hoje, concluída a graduação, sinto-me preparado para atuar na educação com responsabilidade, empatia e compromisso. Portanto, a escolha pela Pedagogia não foi apenas um caminho profissional, mas a realização de um projeto de vida que se construiu com o tempo, com apoio familiar, experiências concretas e, sobretudo, com a certeza de que educar é uma das formas mais significativas de transformar-se e transformar o mundo.

1.2. Tema, problema, justificativa e objetivos da pesquisa

A imersão neste contexto investigativo foi proporcionada por meio do Edital PIBIC 2022/2023 (Editais ProIC/DPG/UnB – PIBIC/PIBIC-AF) em que foram realizados estudos sobre o curso de Pedagogia. Trata-se de um recorte dentro de uma pesquisa macro, financiada pelo CNPq/MCTI e desenvolvida em âmbito nacional¹, coordenado pela Prof^a Dra. Otília Dantas, líder do GEPESP - Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas, que acompanhou-me em pesquisas de Iniciação Científica e na construção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Quanto aos aspectos gerais da pesquisa macro, sabemos que a proposta de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) desconsiderou as experiências das Instituições de Ensino Superior, as pesquisas sobre epistemologia da Pedagogia e campos de atuação da/o pedagoga/o, bem como as críticas direcionadas às DCNs específicas para o curso, homologadas em 2006 (SAVIANI, 2021; LIBÂNEO, 2013). Assim, foram problematizadas as tensões e as perspectivas para o curso de Pedagogia com base no contexto histórico, político e social, destacando dois aspectos: o teórico-científico, que corresponde à epistemologia da Pedagogia, à concepção de formação e a teoria educacional e, os aspectos prático-organizacionais relativos aos componentes curriculares do curso.

¹ A pesquisa desenvolvida em nível nacional, intitulada: “OS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS IES BRASILEIRAS: análises das dimensões teórico-científicas e prático-organizacionais” foi coordenada pela Prof^a Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, e foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Participaram desta ampla investigação pesquisadores de todas as regiões do país e, nesta rede de estudos e pesquisas, tive oportunidade de estar inserido em espaço privilegiado de trocas com pesquisadores e estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Brasília. Dentre outras oportunidades, participei de congressos do PIBID e, em um deles, recebi o “prêmio de trabalho destaque” em minha área de atuação conforme descrito em meu memorial

No recorte da pesquisa ‘guarda-chuva’, no contexto do Distrito Federal, onde coexistem instituições públicas e privadas com distintos projetos pedagógicos, observa-se uma diversidade de propostas curriculares que requerem análise crítica. Nesse sentido, a investigação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dessas instituições é essencial para compreender como as diretrizes curriculares são interpretadas e operacionalizadas na prática formativa. Isso decorre da demanda de que, para compreender o todo, isto é, os cursos de pedagogia a nível de país, é preciso compreender as partes, ou seja, como estão configurados os cursos em cada região e em cada unidade da federação. No contexto específico deste TFC, mergulhamos nas pesquisas a nível do DF.

A pesquisa teve como **objeto de estudo** os cursos de Pedagogia de Universidades do Distrito Federal com oferta em modalidade presencial. A investigação **justifica-se** pela necessidade de refletir se os cursos de Pedagogia, na forma como se encontram estruturados atualmente, atendem às exigências da Pedagogia enquanto ciência, formação e profissão. Pretendeu-se verificar como a legislação orienta a formação pedagógica, como as universidades do Distrito Federal apresentam seus cursos nos PPCs, de que forma a Pedagogia é contemplada nas ementas das disciplinas e em que proporção, bem como identificar o perfil de egresso delineado por essas instituições.

Sob essa perspectiva, ao abordar tais questões, o estudo pretendeu contribuir para o debate acerca da coerência entre os fundamentos teórico-epistemológicos da Pedagogia e sua efetiva materialização nos currículos formativos, especialmente em um contexto de possíveis retrocessos e redefinições nas políticas educacionais. Dessa forma, a relevância deste estudo residuiu na urgência de reafirmar a Pedagogia como campo científico crítico e plural, comprometido com uma formação ampla, ética e transformadora dos sujeitos que atuam na educação.

Considerando que as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia descaracterizaram a Pedagogia como ciência que investiga os fenômenos educativos em diferentes espaços, fragilizando o processo formativo, levanta-se a seguinte **questão central**: os cursos de Pedagogia em IES do Distrito Federal atendem as necessidades da Pedagogia como ciência, formação e profissão? No intuito de organizar o estudo e responder a problemática central, foram elaboradas as **questões secundárias**, a seguir: i) Como a legislação apresenta as diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil? ii) Como as universidades do Distrito Federal apresentam os cursos de Pedagogia em seus Projetos Pedagógicos de Cursos? iii) Como a Pedagogia está proposta nas ementas das disciplinas dos Cursos de Pedagogia e em qual proporção? iv) Qual o perfil do egresso do curso de Pedagogia conforme os Projetos

Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das universidades do Distrito Federal?

Diante dos questionamentos foram definidos os objetivos, a saber:

- **Objetivo geral** – Compreender a direção epistemológica e formativa dos Cursos de Pedagogia, em formato presencial, no Distrito Federal.
- **Objetivos específicos** – i) Analisar as concepções de Pedagogia das instituições de formação de pedagogos no Distrito Federal, quanto a fundamentação teórica (epistemológica), ao curso e a profissão; ii) Analisar as ementas das disciplinas que compõem os cursos de Pedagogia e; iii) Identificar o perfil profissional dos egressos dos cursos de Pedagogia das universidades do Distrito Federal, a partir das propostas dos cursos.

Para compreender os aspectos gerais da investigação, apresenta-se, a seguir, o Quadro de Coerência da Pesquisa (Quadro 1), a fim de sistematizar, didática e visualmente, tais informações.

Quadro 1 - Quadro de Coerência da Pesquisa

TEMA: Os Cursos presenciais de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal: Uma análise dos projetos pedagógicos.		
PROBLEMA: Os cursos de Pedagogia em IES do Distrito Federal atendem as necessidades da Pedagogia como ciência, formação e profissão?		
OBJETIVO GERAL: Compreender a direção epistemológica e formativa dos Cursos de Pedagogia, em formato presencial, no Distrito Federal.		
Questões Secundárias	Objetivos Específicos	Metodologia
*Como a legislação apresenta as diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil? *Como as universidades do Distrito Federal apresentam os cursos de Pedagogia em seus Projetos Pedagógicos de Cursos?	Analisar as concepções de Pedagogia das instituições de formação de pedagogos no Distrito Federal, quanto à fundamentação teórica (epistemológica), ao curso e à profissão.	Pesquisa documental: Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia das universidades delineadas na pesquisa.

Como a Pedagogia está proposta nas ementas das disciplinas dos Cursos de Pedagogia no DF e em qual proporção?	Analisar as ementas das disciplinas que compõem os cursos de Pedagogia	Pesquisa documental: Planos de Curso e ementas de disciplinas.
Qual o perfil do egresso do curso de Pedagogia conforme os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das universidades do Distrito Federal?	Identificar o perfil profissional dos egressos dos cursos de Pedagogia das universidades do Distrito Federal, a partir das propostas dos cursos.	Pesquisa documental: Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia das universidades delineadas na pesquisa.
TERRITÓRIO DA PESQUISA: Duas Instituições de Ensino Superior que ofertam curso de Pedagogia no Distrito Federal - uma universidade pública e uma universidade privada com cursos de Pedagogia em modalidade presencial.		

Elaborado pelo autor (2025)

Para a organização expositiva dos percursos desta investigação, apresentamos os delineamentos gerais no capítulo introdutório, em que deslindamos, conforme exposto, o Quadro de Coerência da pesquisa, explicitando as intencionalidades, a problemática de pesquisa e suas proposições, bem como as origens do estudo, que apontam a pesquisa em âmbito nacional, bem como o recorte que gerou os movimentos e discussões do presente trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos o ‘Estado do Conhecimento’, de caráter descritivo e exploratório, de modo a considerar as pesquisas filtradas em duas importantes bases de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília. Com isso, identificamos trabalhos que podem dialogar com a proposta que lançamos e quais as contribuições destes estudos.

No terceiro capítulo constituímos o referencial teórico, cujas bases sustentam as crenças do pesquisador acerca da Pedagogia como ciência, campo e profissão. Para tanto, mergulhamos em autores como Dantas (2007), Pimenta (1999; 2006; 2012; 2021), Libâneo

(2001), Portelinha (2021), Severo (2015), Veiga (2007; 2009), Curado Silva (2018) e outros. Ao estudar tais autores, realizamos a exposição de algumas contribuições dos mesmos acerca da Pedagogia e da formação de pedagogos.

No quarto capítulo traçamos o percurso metodológico da pesquisa, de abordagem mista

(qualiquantitativa), que partiu da análise documental dos PPCs das universidades do DF que oferecem cursos de pedagogia de modo presencial. A identificação dos cursos investigados partiu de pesquisa e mapeamento das Instituições de Ensino (IES) no e-MEC. Com o preenchimento das fichas (anexos a,b,c,d,e,f), foi possível identificar diferentes aspectos implícitos e explícitos nas propostas e nas ementas. Isso posto, procedeu-se a categorização a partir de temáticas que emergiram com maior força do objeto de estudo.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados e discutimos por meio da categorização. As categorias que emergiram do objeto foram: i) Integralização de horas; ii) Perspectiva metodológica dos cursos; iii) Perfil profissional; e v) Organização curricular. Essa última, desmembrou-se em mais duas subcategorias: ‘Componentes curriculares na e para a prática’ e ‘Componentes Curriculares sobre a Pedagogia’.

Sequencialmente, apresentamos as considerações finais, retomando a proposta, sintetizando os achados da pesquisa e apresentando proposições; expusemos as referências bibliográficas e elencamos seis anexos que constituíram das fichas que compuseram os instrumentos de coleta de dados, de modo a sistematizar a análise documental que nos propusemos a realizar.

A seguir, apresentamos o segundo capítulo, que trata do ‘estado do conhecimento’.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo versa sobre uma investigação do tipo estado do conhecimento, de natureza exploratória e descritiva, que teve como objetivo mapear na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB) os trabalhos que discutem sobre a temática proposta neste estudo. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) esclarecem que a finalidade primordial do estado do conhecimento, como uma pesquisa de metodologia bibliográfica, “é a construção e a compreensão do campo científico de um determinado tema num determinado espaço” (p.34).

Como primeiro contato com as bases de dados, inicialmente, manifestamos a curiosidade de pesquisar apenas com o descritor ‘Pedagogia’. Na BDTD foram encontrados 65.016 trabalhos (49.310 dissertações e 15.706 teses) sem aplicação de filtros. Com outras combinações, também encontramos dados interessantes, conforme demonstrado na tabela 2, a saber:

Tabela 2 - Possibilidades/simulações de busca ampliada na BDTD para análise quantitativa de trabalhos associados ao descritor “Pedagogia”

Descritor(es)	Trabalhos	Tipos de Trabalhos
Pedagogia + “plano de curso”	3.075	Dissertações: 2.260 Teses: 815
Pedagogia + “plano de curso” + currículo	1.672	Dissertações: 1.224 Teses: 448

Fonte: Extraída da BDTD. Elaboração do próprio autor. (2025)

Considerando que a BDTD conta com a participação de 165 instituições e que, no momento da pesquisa, possuía 770.132 dissertações e 311.010 teses (1.081.142 documentos)², significa explicitar que, do total de documentos publicados na base, 6% estão relacionados à Pedagogia³.

Conforme explicitado na tabela 2 supracitada, quando o descritor ‘Pedagogia’ é

² Dados coletados no mês de novembro de 2025.

³ Neste momento de pesquisa, estando o pesquisador em seu primeiro contato com as bases de dados, nesta seção inicial do capítulo do Estado do Conhecimento foram considerados apenas dados quantitativos

associado à descritores como ‘plano de curso’ e ‘currículo’, observamos uma queda drástica na quantidade de trabalhos, o que pode sugerir que, mesmo diante de muitas pesquisas no campo amplo da palavra isolada, quando se trata de dados relacionados aos planos de curso e aos currículos associados, os estudos caem para menos de 5% das pesquisas apontadas. Trata-se, com isso, de propor uma reflexão acerca desses dados. Cumpre-nos questionar e provocar os pesquisadores da área: O que o Brasil vem produzindo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia? Embora esta não seja a questão central desta investigação, interessa-nos fomentar questionamentos e problematizar outras possibilidades de estudo.

Ainda com relação aos 65.516 trabalhos identificados a partir do descritor ‘Pedagogia’, identificamos que a prevalência de pesquisas ocorre na região sudeste, estando a Universidade de São Paulo (USP) em primeira colocação quanto à quantidade de pesquisas (3.179 trabalhos). Das 10 instituições com maior quantidade de trabalhos, cinco estão localizadas na região sudeste (Universidade de São Paulo - USP; Universidade Estadual de São Paulo - UNESP; Pontifícia Universidade de São Paulo - PUCSP; Universidade de Campinas - UNICAMP e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ), duas instituições estão no região sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), duas instituições estão na região nordeste (Universidade Estadual do Ceará - UEC; Universidade Federal da Bahia - UFBA) e, uma instituição na região centro-oeste (a Universidade de Brasília - UnB).

Ainda concernente à ampla pesquisa do termo, 21 instituições apresentaram trabalhos na casa dos milhares, ou seja, acima dos 1000, estando a USP com 3.179 e a Universidade Federal de Uberlândia com 1021. Dessas instituições que publicaram ‘na casa dos milhares’, 10 estão na região sudeste, seis no Nordeste, quatro na Sul, e uma na Centro-oeste. Das 21 instituições identificadas, nenhuma está situada na região norte, o que revela a necessidade de fomentar pesquisas nessa região.

2.1. Um olhar para os currículos dos cursos de Pedagogia

Para a busca dos dados relacionados aos cursos, utilizamos o descritor ‘Curso de Pedagogia’ em busca simples e outras variações (em busca avançada ou combinada) conforme as possibilidades das bases, com vistas a saturar todas as possibilidades investigativas nos repositórios citados. A tabela 3 demonstra como foram realizadas as buscas na BDTD e seus respectivos resultados.

Tabela 3 - Descritores de pesquisa e resultados obtidos na BDTD

Descritor	Quantidade de trabalhos	Tipos de trabalho	Observações
Curso de Pedagogia	19.917	Dissertações: 4.190 Teses: 5.727	Busca simples
“Curso de Pedagogia”	2.920	Dissertações: 2036 Teses: 884	Busca simples
“Curso de pedagogia” + Currículo	1300	Dissertações: 889 Teses: 411	Busca avançada com adição de campos de busca
“Curso de pedagogia” + Currículo + plano de curso	566	Dissertações: 395 Teses: 171	Busca avançada com adição de campos de busca
“Curso de Pedagogia” + Currículo + “Plano de curso”	20	Dissertações: 15 Teses: 05	Busca avançada com adição de campos de busca

Fonte: Extraída da BDTD. Elaboração do próprio autor. (2025)

Quanto ao Repositório Institucional da UnB, dentre os trabalhos elencados, utilizamos dissertações, teses e artigos e desconsideramos ‘Trabalhos apresentados em eventos’; ‘Livros’; e ‘Parte de Livro ou capítulo de livro’. Isso posto, estes três últimos grupos apresentados configuraram-se como critérios de exclusão. A tabela 4 demonstra os dados coletados.

Tabela 4 - Descritores de pesquisa e resultados obtidos no Repositório Institucional da UnB

Descritor	Nº de trabalhos	Tipos de trabalhos	Observações
Curso de pedagogia	1540	Não se aplica	Não se aplica
“curso de pedagogia”	343	Dissertações: 232 Teses: 80 Artigos: 24	Foram desconsiderados ‘Trabalhos apresentados em eventos’; ‘Livros’; e ‘Parte de Livro ou capítulo de livro’.
"curso de pedagogia" AND "projeto pedagógico"	14	Não se aplica	Aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão apontados no decorrer da descrição metodológica.

"curso de pedagogia" AND "projeto de curso"	26	Não se aplica	Aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão apontados no decorrer da descrição metodológica
"curso de pedagogia" AND "plano pedagógico de curso"	00	Não se aplica	Aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão apontados no decorrer da descrição Metodológica
"curso de pedagogia" AND currículo	45	Não se aplica	Aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão apontados no decorrer da descrição Metodológica
"curso de pedagogia" AND currículo AND plano de curso.	33	Não se aplica	Aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão apontados no decorrer da descrição metodológica.

Fonte: Extraída do Repositório da UnB. Elaboração do próprio autor. (2025)

Com o intento de analisarmos a tabela acima, destacamos que, para compreendermos a totalidade de trabalhos que versam sobre o objeto investigado nas bases apontadas, optamos pela não aplicação de filtro temporal. Ademais, foram considerados todos os trabalhos que trouxeram explicitados em seus títulos o descritor: "Curso de Pedagogia".

Cumpre salientar que interessa-nos, especialmente, as pesquisas desenvolvidas nas Faculdades de Educação, pois corroboramos com Saviani (2021) ao considerar importante que as pesquisas no campo da educação sejam avaliadas a partir de critérios que partem da própria problemática educacional e, não a partir de questões sociológicas, psicológicas, econômicas e outras. Nesse sentido, baseamo-nos em Saviani (2021) ao compreender que

[...] as chamadas ciências da educação, em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto (Saviani, 2021, p.120/121)

Frente ao exposto, outro critério de inclusão dos trabalhos no escopo de análise considerou as produções advindas de pesquisas realizadas em Faculdades de Educação, excluindo-se as provenientes de outras faculdades, embora as citaremos, a fim de contribuir para a reflexão sobre o campo de investigação da Pedagogia e seus respectivos espaços. Assim, após a aplicação dos **critérios de inclusão e exclusão**, foram identificados os trabalhos a seguir,

conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Elenco de trabalhos identificados nas bases de dados que serão analisados no EC

Nº	Base de Busca	Trabalho
01	BDTD	XAVIER, Wanda Borges. A linguagem na formação do pedagogo: projeto pedagógico do curso de pedagogia da UCG. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.
02	Repositório Institucional da UnB	ORTIZ, Camila Freire de Oliveira. O currículo do curso de pedagogia da UnB na visão de seus docentes. 2011. 89 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
03	Repositório Institucional da UnB	OLIVEIRA, Ana Carla Nascimento de. A formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UnB: o currículo e a prática pedagógica de seus egressos. 2011. 116 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
04	Repositório Institucional da UnB	SILVA, Helaine Beatriz Pereira da. Análise comparada da estrutura curricular do curso de pedagogia em duas instituições: Universidade de Brasília e Instituto Nacional de Educação de Singapura. 2011. ix, 101 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A seguir, intentaremos refinar a discussão sobre os trabalhos explicitados na tabela 4. Conforme apontamos, trata-se de uma dissertação produzida na PUC-GO e três trabalhos de conclusão de curso - Licenciatura em Pedagogia, produzidos na Universidade de Brasília.

2.2. O que revelam os trabalhos analisados?

A partir do mapeamento dos trabalhos selecionados, torna-se possível observar que, embora todos se debrucem sobre aspectos relacionados à formação do pedagogo, cada um o faz a partir de recortes temáticos específicos, o que revela tanto a diversidade interna do campo quanto os limites analíticos presentes nas pesquisas. Assim, a discussão a seguir busca integrar as contribuições desses estudos, destacando aproximações, diferenças e lacunas que emergem

quando comparados de maneira articulada.

O trabalho de Xavier (2011), desenvolvido na Universidade Católica de Goiás (UCG), sob orientação da professora Glacy Queiroz de Roure, tem como eixo central a relação entre linguagem, alfabetização e formação do pedagogo. A pesquisa se estrutura como um estudo de natureza qualitativa, fundamentada em análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição, complementada por pesquisa bibliográfica sobre alfabetização, letramento e linguagem como dimensão constitutiva da prática pedagógica, analisando as concepções teóricas presentes no currículo e suas implicações na formação.

Na parte inicial, Xavier (2011) discute a identidade do pedagogo, problematizando a constituição histórica do curso e os tensionamentos existentes entre concepções de formação centradas na docência e propostas que ampliam os espaços e funções do pedagogo. Embora o foco esteja na linguagem e na alfabetização, o estudo também considera a atuação do pedagogo em contextos formativos variados, compreendendo a linguagem como dimensão constitutiva das práticas pedagógicas e reconhecendo a multiplicidade de espaços educativos possíveis. A ênfase na docência decorre do recorte temático da pesquisa, voltado à compreensão das práticas de alfabetização durante a formação inicial, o que direciona a análise prioritariamente para a preparação docente nos anos iniciais.

O trabalho de Ortiz (2011), desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB) e orientado pelo professor Catia Piccolo Viero Devechi, analisa a estrutura curricular do curso de Pedagogia a partir da percepção de seus docentes. A pesquisa caracteriza-se como estudo exploratório, integrando procedimentos quantitativos e qualitativos por meio de survey⁴ aplicado aos docentes dos três departamentos da Faculdade de Educação (PAD, TEF e MTC), aliado à análise documental das DCNs e do Projeto Acadêmico da instituição.

A autora discute como o currículo se articula, ou não, às demandas profissionais previstas pelas Diretrizes Curriculares, concentrando-se nas áreas de atuação do pedagogo e no perfil profissional que o curso busca formar. Ademais, a autora destaca que não há consenso entre os pesquisadores sobre o tipo de profissional que a Pedagogia deve formar, o que resulta na ausência de uma direção unificada para o campo e na coexistência de diferentes perspectivas teóricas sobre suas finalidades. Essa divergência repercute diretamente no desenho curricular, pois não existe acordo consolidado sobre quais competências priorizar ou sobre o “melhor caminho” para responder às exigências legais e às demandas da atualidade.

⁴ Tipo de pesquisa que coleta dados diretamente com um grupo de pessoas por meio de questionários padronizados, com o objetivo de descrever características, opiniões ou comportamentos de uma população.

Além disso, identifica-se restrições ao currículo vigente, indicando que a formação permanece insuficiente para abarcar a amplitude das funções atribuídas ao pedagogo, mantendo forte concentração no trabalho escolar e nas práticas docentes, enquanto áreas como gestão, coordenação e espaços não escolares apresentam menor desenvolvimento curricular. O estudo evidencia um descompasso entre diretrizes, expectativas formativas e realidade curricular, reforçando que a formação inicial continua prioritariamente orientada para a docência, apesar da necessidade crescente de um profissional com atuação ampliada.

O trabalho de Oliveira (2011), também desenvolvido na Universidade de Brasília e orientado também pela professora Catia Piccolo Viero Devechi, tem como foco a análise da formação do pedagogo a partir das percepções de egressos e formandos do curso. A pesquisa se caracteriza como estudo exploratório, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos, com aplicação de survey, além de análise bibliográfica e documental.

O estudo inicia com um resgate histórico da constituição do curso de Pedagogia, situando os debates sobre a identidade do pedagogo e as disputas entre uma formação centrada exclusivamente na docência e propostas de perfil profissional ampliado. Na parte empírica, a análise das respostas dos discentes revela que muitos não se sentem preparados para atuar em espaços não escolares, como gestão educacional e funções técnico-administrativas. Ao mesmo tempo, identifica-se que os estudantes se sentem mais seguros para exercer a docência, campo no qual afirmam estar mais preparados para atuar. Esse resultado evidencia a persistência de uma compreensão da formação em Pedagogia fortemente orientada à docência, indicando que a preparação para campos não escolares ainda não constitui eixo estruturante da formação, aparecendo de maneira secundária nas percepções dos estudantes.

O trabalho de Silva (2011), igualmente realizado na Universidade de Brasília e orientado pelo professor Bráulio Pôrto de Matos, consiste em estudo de caso comparativo entre o curso de Pedagogia da UnB e o National Institute of Education (NIE) de Singapura. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental dos currículos das duas instituições. O estudo examina semelhanças e diferenças na organização formativa, identificando fragilidades no currículo brasileiro, como a forte ênfase em conteúdos teóricos, a carga insuficiente de prática e a imprecisão na organização dos estágios. Ao contrastar o modelo brasileiro com o de Singapura, evidencia-se a clareza do currículo do NIE, marcado por forte orientação prática e por uma estrutura mais definida de formação docente.

Embora compartilhe com este estudo a característica comparativa, o trabalho de Silva concentra-se na reafirmação da docência como eixo estruturante da identidade profissional do pedagogo, organizando sua análise a partir desse pressuposto e priorizando aspectos voltados

ao exercício docente na educação básica. O estudo não amplia a discussão para contextos não escolares, apesar de estes constarem nas Diretrizes Curriculares, permanecendo focalizado na constituição docente do pedagogo. Essa delimitação distingue o estudo de Silva da perspectiva do presente estudo, que considera tanto a docência quanto as práticas em espaços educativos ampliados.

De modo geral, observa-se que os trabalhos analisados abordam a identidade da Pedagogia apenas de forma pontual, sem avançar para uma definição consensual acerca do significado do curso ou do profissional que se pretende formar. As produções revelam que a Pedagogia permanece estruturada de maneira fragmentada, tanto no campo teórico quanto nas práticas formativas, o que dificulta a consolidação de uma identidade unificada.

Embora apresentem pontos de aproximação com as discussões desenvolvidas no presente estudo, nenhum dos estudos contempla, de maneira integrada, todas as dimensões examinadas propostas em nossa investigação. Cada produção enfatiza recortes específicos: alguns se dedicam à alfabetização e reiteram a docência como fundamento central da formação; outros evidenciam a baixa articulação entre o curso e as áreas não escolares, indicando limitações na preparação para funções ampliadas do pedagogo. Apesar das diferenças de foco, todos os trabalhos analisados, ainda que de modo parcial, tensionam a identidade da Pedagogia e problematizam o distanciamento entre as normativas nacionais e a realidade formativa vivenciada nos cursos. As análises convergem ao apontar que os documentos oficiais tendem a reforçar aspectos burocráticos e estruturais, enquanto deixam de enfrentar os desafios concretos da formação e das condições de atuação do pedagogo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição de 1988, em seu artigo 207, garante autonomia às universidades no âmbito didático-científico, administrativo e de gestão financeira e patrimonial, sublinhando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A atual estrutura dos cursos de Pedagogia no Brasil encontra-se formatada por um arcabouço legal que define diretrizes curriculares e regulamenta a formação de professores. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9394/96 –, desempenhou um importante papel na configuração do sistema educacional do país. Visando alinhar a formação de professores às necessidades da sociedade e da educação, vem se tentando fazer um esforço para aprimorar tal formação, por meio de resoluções mais específicas.

Em 2006 encontramos a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, visando servir de guia orientador para estruturação deste curso. No ano seguinte, foi implementada a Resolução nº 2/2007 que dispunha sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelado na modalidade presencial. Nota-se neste momento a preocupação com os demais cursos de licenciatura e uma tendência à uniformização da docência, demonstrando-se o interesse em considerar o curso de Pedagogia como mais um curso destinado a formar professores.

Além do embasamento legal supracitado, observamos que as universidades investigadas nesta pesquisa mencionam em seus Projetos Pedagógicos de Curso a Lei nº 13005/2014 como parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE) que propõe um direcionamento metodológico visando aprimorar a formação de educadores.

A **Estratégia 15.3 do PNE** visa a ampliação de um programa contínuo de iniciação à docência para estudantes de licenciatura visando fortalecer sua preparação para atuar na educação básica. Agora, a **Estratégia 15.6 do PNE** visa promover a reformulação dos cursos de licenciatura e incentivar a renovação pedagógica. Neste contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP Nº 2/2015, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de profissionais do Magistério da Educação Básica, assegurando uma base para a formação desses profissionais incutindo as estratégias supracitadas.

Outras Resoluções do CNE/CP, dentre elas a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, constituem marcos importantes no desenvolvimento dos cursos de Pedagogia, uma vez que estabelecem as Diretrizes Nacionais Curriculares para essa formação. A Resolução nº 2 (2019) enfocou a formação inicial e continuada de professores

reforçando a prática como elemento central da formação embora valorizasse aproximação entre teoria e prática, o pensamento crítico e a preparação de futuros docentes para atuarem com a diversidade da sala de aula (BRASIL, 2019). A Resolução nº1 (2020), por sua vez, redefiniu os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas ao incorporar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior. Assim, redimensionou o Estágio Supervisionado e cursos de segunda licenciatura, a integralização curricular e a avaliação.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que foi desconsiderada pelas subsequentes, consolidava a docência como fundamento essencial da formação do pedagogo, delineando a importância crítica desse componente na construção de profissionais aptos à educação. Em seu art. 1º essa Resolução institui (BRASIL, 2006):

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (Brasil, 2006).

Esta Resolução ainda reconhecia o trabalho do pedagogo e sua atuação para além da docência. Todavia, foi complementada pelas Resoluções seguintes e supracitadas. Ademais, é importante pensar na Pedagogia para além do curso/formação, mas contemplando os aspectos profissionais e consolidando a Pedagogia como ciência cujo objeto de estudo é a educação. A seguir essa tríade será melhor explanada, destacando a articulação entre seus elementos constitutivos. A Pedagogia e os Pedagogos: Ciência, Profissão e Formação.

A Pedagogia, enquanto campo de conhecimento e prática social, tem suas origens na Grécia Antiga, quando os *paidagogos* eram escravos responsáveis por conduzir as crianças à escola. Com o tempo, esse termo ultrapassou o sentido restrito de acompanhamento, ganhando novos significados ao associar-se à reflexão sistematizada sobre os processos de formação humana (JAEGER, 1995).

Essa trajetória histórica evidencia que, desde sua gênese, a Pedagogia apresenta uma dupla dimensão: prática e teórica, atuando tanto na organização da educação quanto na produção de saberes sobre ela. Nesse percurso, chama-se atenção a ironia histórica de que a figura do *paidagogo*, marcada por uma relação hierárquica, ainda ressoe, em alguma medida, nas concepções e práticas pedagógicas atuais. Assim, compreender a Pedagogia em sua complexidade exige não apenas o resgate de suas origens, mas também uma análise crítica de suas transformações históricas, epistemológicas e sociais.

Sob esse viés, Libâneo (2001) nos mostra uma perspectiva fundamental ao conceber a Pedagogia para além da tradicional "arte de ensinar", propondo-a como um campo científico que articula teoria e prática de forma crítica e reflexiva. Para o mesmo, essa articulação não é

automática nem neutra, trazendo uma constante exigência de questionamento sobre quais teorias privilegiamos e quais práticas validamos. Nessa perspectiva, a Pedagogia não deve se contentar com a mera transmissão de conteúdos, devendo compreender, organizar e, fundamentalmente, transformar as práticas educativas em direção à justa formação do ser humano.

Essa concepção se estabelece em ressonância por meio das ideias de Pimenta (1999), que enfatiza o caráter evolutivo da Pedagogia como campo de conhecimento. A autora destaca que não se trata de um domínio estático, com verdades absolutas e imutáveis, mas de uma área que se reconstrói constantemente em resposta às demandas sociais, culturais e históricas de cada época. Essa característica dinâmica, contudo, gera uma tensão produtiva entre tradição e inovação, exigindo do campo pedagógico a capacidade de manter sua identidade epistemológica sem incorrer na obsolescência teórica ou prática ao longo do tempo.

Em continuidade, a ampliação dos horizontes da Pedagogia é problematizada por meio das concepções de Dantas (2007), que questiona os limites tradicionais do campo ao indagar por que restringir a educação aos muros escolares. Essa indagação, sobretudo, se mostra necessária pois nos obriga a repensar não apenas sobre os espaços onde a educação acontece, mas os modos como ela se desenvolve. Ao reconhecermos que a educação é um fenômeno social amplo e multifacetado, somos compelidos a admitir que o pedagogo assume um papel social significativamente mais complexo e abrangente do que o tradicionalmente concebido.

Ademais, Veiga (2007; 2009) contribui para essa discussão ao propor a Pedagogia como ciência da e para a educação. A dupla preposição não é fortuita, revelando que não é suficiente estudar a educação como observadores externos e neutros; para tanto, é imperativo manter um compromisso ativo com sua transformação qualitativa. Essa perspectiva implica questões éticas indispensáveis sobre os tipos de transformação que buscamos e os interesses aos quais servimos, demandando do pedagogo uma postura crítica e politicamente consciente.

Sobretudo, a concepção do pedagogo como intelectual, desenvolvida por Pimenta (2006; 2012; 2021), representa uma ruptura com a visão tecnicista que reduz o profissional a um mero executor de metodologias pré-estabelecidas. O pedagogo, como intelectual, é aquele que interpreta, problematiza e cria, assumindo uma postura investigativa e transformadora diante dos processos educacionais. Essa perspectiva, entretanto, suscita questionamentos sobre se os nossos processos formativos estão efetivamente preparando intelectuais críticos ou apenas técnicos ‘competentes’.

Nessa direção, Franco (2003) converge com a visão de Pimenta (2006; 2012; 2021) ao compreender a Pedagogia como ciência da educação comprometida com a emancipação social.

Para a autora, a prática pedagógica deve ser intencional, crítica e constantemente recriada, tendo a pesquisa como elemento constitutivo e fecundador das próprias práticas educativas, uma vez que “a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (FRANCO, 2003, p. 78).

Direcionado a Pedagogia nos múltiplos espaços educativos, a expansão do campo de atuação do pedagogo, documentada por Portelinha (2021), nos diz que é necessário examinar criticamente se essa ampliação constitui uma expansão genuína do campo educativo ou uma mera adaptação às demandas mercadológicas. Esse aspecto suscita a reflexão que, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades de inserção profissional, também representa um risco de descaracterização da identidade pedagógica, caso a atuação do pedagogo seja reduzida a funções técnicas ou de gestão vinculadas às demandas institucionais. Nessa esteira, também encontramos Severo (2015), que discute a pedagogia em espaços não escolares e propõe uma crítica epistemológica, formativa e profissional que nos auxilia a compreender a complexidade dessa expansão. Para o mesmo, a pedagogia não deve se reduzir apenas como uma prática adaptativa, mas como um campo de conhecimento que precisa afirmar sua especificidade diante das múltiplas demandas sociais e institucionais.

Quando Pimenta (2006) descreve as múltiplas funções do pedagogo, da organização curricular à mediação de conflitos, emerge-se uma preocupação legítima sobre a possível diluição da identidade profissional pois, a capacidade de atuar em múltiplos contextos representa uma riqueza, mas pode também significar uma perda de especificidade teórica e metodológica. Dantas (2007) tenta responder a essa questão propondo uma identidade profissional marcada pela diversidade, porém ancorada em um compromisso ético-político consistente.

No que concerne à formação do pedagogo, esta se configura como o ponto mais sensível dessa discussão. Zabalza (2004) defende a necessária integração entre teoria, prática e reflexão crítica; contudo, a efetivação desse princípio enfrenta obstáculos consideráveis. Nesse contexto, emergem questionamentos centrais: como equilibrar as exigências do mercado com a formação crítica? De que maneira preparar o futuro pedagogo para a diversidade de campos de atuação sem incorrer na superficialidade?

Com isso, cumpre retomar as contribuições de Pimenta (2021) que critica as formações fragmentadas, observação pertinente que, contudo, deve considerar que a fragmentação não é apenas um problema curricular, mas reflexo de uma sociedade fragmentada, caracterizada por conhecimentos especializados e demandas múltiplas, frequentemente contraditórias. Para buscar resolver as questões atinentes à fragmentação apontada por Pimenta (2021),

corroboramos com Veiga (2009) que propõe pensar o currículo como espaço de construção da identidade profissional, ideia que nos confronta com a questão fundamental sobre que identidade desejamos construir: o pedagogo crítico e transformador ou o profissional versátil e adaptável.

Destarte, Libâneo (2001) destaca que a educação é um fenômeno social complexo, atravessado por dimensões históricas, políticas e culturais. Nesse cenário, a prática educativa não pode ser compreendida como um conjunto de ações técnicas previsíveis, mas como um processo que exige reflexão crítica, articulação entre teoria e prática, e sensibilidade às necessidades e contextos dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva evidencia que a formação do pedagogo deve ir além do ensino de técnicas, preparando profissionais capazes de intervir de forma crítica e ética, superando o prescrito e emergindo em vivências múltiplas.

Sob uma ótica suplementar (e necessária), Curado Silva (2018) enfatiza a necessidade de articular o conhecimento científico, a prática social e o compromisso ético-político, alertando que essa integração demanda vigilância crítica constante para evitar que o conhecimento científico se torne dogma, que a prática social se reduza ao pragmatismo ou que o compromisso ético-político degenera em ativismo.

Em conclusão, a Pedagogia emerge, portanto, como um campo em tensão permanente entre tradição e inovação, especificidade e amplitude, ideal e realidade, prescrito e vivido, instituído e instituinte. Essas tensões não constituem problemas a serem resolvidos, mas características constitutivas do campo que demandam análise crítica constante. O pedagogo contemporâneo não é um profissional com identidade fixa e funções predefinidas, senão, alguém capaz de articular saberes diversos, manter-se crítico em contextos variados e construir-se continuamente na prática, favorecendo a democratização das aprendizagens em diferentes contextos educacionais e sociais para além da docência.

4. METODOLOGIA

Para Gatti (2002) a metodologia refere-se à forma de construir conhecimento. Entende-se a metodologia como vinculada à visão de mundo, de escola, de formação e desenvolvimento humano, de sociedade e sobretudo, de educação como processo hegemônico ou contra hegemônico. Em outras palavras, o pesquisador se faz como um sujeito de escolhas. Sendo assim, os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Eles não são apenas um conjunto de passos que ditam um caminho, mas um conjunto de crenças, valores e atitudes pois há de se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador (Gatti, 2002).

Como destaca Meksenas (2002, p.15), “[...] não olhamos senão por meio do modo como pensamos e pensamos de acordo com o nosso lugar na história”. Isso posto, significa dizer que o pesquisador que aqui se apresenta está inserido nesse cotidiano, no espaço formativo oferecido pelo curso de Pedagogia de uma universidade pública, um campo em constantes disputas, seja por seu caráter público, seja em função de espaço educativo, seja em quaisquer outras esferas, o que inclui suas experiências no contexto formativo do Programa de Iniciação Científica (PIBIC).

Desta feita, considerando o pesquisador como sujeito desse processo de pesquisa, estudante e atuante na e para a educação, optou-se pela utilização da **pesquisa/método mista(o)** “[...] como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa” (Creswell; Plano Clark, 2011), com o intuito de condicionar uma abordagem detalhada dos elementos específicos dos objetos de estudo, destacando suas particularidades. Isso se torna especialmente relevante dada a atual conjuntura da Pedagogia no Distrito Federal.

Essa interconexão incorpora uma dimensão pouco explorada entre as duas perspectivas, qualitativa e quantitativa, construindo uma pesquisa mais aprimorada, pois se refere ao conjunto de resultados, interpretações e cruzamentos de dados que não poderiam ser produzidos caso cada abordagem se utilizasse isoladamente. Trata-se, portanto, de um espaço metodológico híbrido, no qual quantificação e interpretação se retroalimentam, produzindo análises que não ocorreriam caso cada perspectiva fosse aplicada isoladamente. Logo, “a vantagem fundamental da integração é maximizar a quantidade de informações incorporadas ao desenho de pesquisa, favorecendo o seu aprimoramento e elevando a qualidade das conclusões do trabalho” (Paranhos et al., 2016, p. 389)

A pesquisa de caráter **qualitativo**, de acordo com Merriam (1998), é o que envolve a obtenção de dados numa perspectiva investigativa crítica/interpretativa estudando de forma

plena as relações humanas em seus diversos ambientes compreendendo a complexidade dos múltiplos fenômenos, com o intuito de decodificar o sentido dos fatos e acontecimentos. Sob a ótica de Gil (1999, p. 194):

[...] a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e abordagem do problema pesquisado e visa descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno.

A perspectiva da pesquisa **quantitativa** baseia-se na avaliação de uma teoria miscigenada por variáveis e dados quantificados e registrados em números apresentados de forma estatística para determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não (Knechtel, 2014). Logo, a pesquisa quantitativa pode ser empregada para quantificar perfis populacionais, indicadores socioeconômicos, preferências, comportamentos dos indivíduos, entre outros. A pesquisa quantitativa traz uma abordagem de quantificação, ou seja, faz referência com dimensões de intensidade. Nesse sentido, o interesse do pesquisador se orienta por dimensionar, analisar e avaliar a aplicabilidade de recursos ou técnicas ou até mesmo introduzir uma variável na coleta de dados para um registro quantitativo.

Para o desenvolvimento deste estudo foram analisados dois Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de duas universidades localizadas no Distrito Federal. A escolha do *locus* da pesquisa ocorreu considerando uma investigação realizada na plataforma e-MEC, de modo que foram ponderadas, no Distrito Federal, apenas universidades que ofertavam o curso de pedagogia em modo presencial.

Quanto ao território investigado, sabe-se que o Distrito Federal é um local conhecido por sua relevância política e administrativa: abriga a capital do Brasil, Brasília, e é caracterizado pela concentração de instituições governamentais, culturais e educacionais. As duas IES pesquisadas configuram-se como universidades e valem-se dessa localização privilegiada para oferecer educação e aproveitar os recursos disponíveis na região.

A universidade pública está localizada próxima à região central da capital do país, Brasília. A universidade privada localiza-se em uma região administrativa do Distrito Federal, Taguatinga. No mapa a seguir (Figura 1), estão identificadas as duas regiões supracitadas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos a discussão dos dados encontrados. Para tanto, foram delimitadas três categorias, a saber: i) perspectiva metodológica dos cursos; ii) perfil profissional; e iii) organização curricular. Consideramos que dentro da categoria ‘organização curricular’ há espaço para inúmeras discussões e, dessa feita, elegemos três subcategorias: ‘Componentes curriculares’, ‘Integralização de horas’ e ‘Componentes curriculares sobre a pedagogia⁶’, com vistas a adensar as análises. As categorias emergiram após a análise documental advinda da coleta de dados, organizados nos quadros descritos na metodologia (Anexos A,B,C,D,E,F), servindo como base para as análises e interpretações das informações levantadas a seguir.

5.1 Perspectiva metodológica dos cursos

A categoria ‘**perspectiva metodológica dos cursos**’, no que concerne às perspectivas filosóficas e educacionais, podemos observar que a universidade privada não contempla (em seu PPC) os diversos contextos sociais vigentes dando ênfase ao autodidatismo discente. Sob essa ótica, devemos ter em mente que, no contexto pedagógico e no âmbito da formação, é de suma importância a relação do currículo atrelada a teoria e prática em contingência a formação do pedagogo e as perspectivas dos diversos contextos sociais, a fim de formar docentes capazes de desempenhar de forma plena o papel do pedagogo, em diferentes contextos educativos. A partir do momento em que se opõe uma dicotomia entre essas vertentes, podemos considerar que se obteve incongruências quanto ao processo de uma formação crítica-emancipatória, pois, conforme nos orienta Veiga (2009, p. 27):

[...] o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometido, técnica e politicamente, com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social; a formação implica preparar professores para o incerto, para a mutação.

Diante das concepções pautadas no currículo da universidade privada, podemos observar incompatibilidades entre suas concepções filosóficas e pedagógicas pois, em sua concepção de formação de pedagogos se estabelece como objetivo o espírito crítico; a

⁶ A subcategoria ‘Componentes curriculares do curso de pedagogia’ revela especial relevância haja vista que estamos considerando, em nossas análises, a compreensão da pedagogia em seu amplo espectro, ou seja, como ciência, curso e profissão. Nesse sentido, observamos, criteriosamente, para a discussão desta subcategoria, quais as disciplinas que trataram especificamente dentro do escopo ampliado da Pedagogia, que não pode estar reduzido e/ou subsumido à docência.

valorização de atitudes e estratégias problematizadoras; a inovação; a inserção do estudante na realidade local e no seu papel como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, que se dará em diferentes cenários, incluindo aqueles mediados pelas novas tecnologias educacionais e práticas metodológicas inovadoras. Mas afinal, como se obter tudo isso se suas perspectivas filosóficas não estão alinhadas aos diferentes contextos sociais? Ou então, como postular uma formação crítica e inovadora se o mesmo só se obtém por meio do entendimento de diferentes contextos e em trocas de ideias entre os estudantes?

Por conseguinte, evidencia-se a tensão entre o ideal proclamado e a prática efetiva: sem a devida abertura ao diálogo e à pluralidade de experiências, o projeto de uma formação crítica e abrangente tende a permanecer restrito apenas ao plano retórico. Numa perspectiva de formação humana complexa e de formação de pedagogos que deve contemplar a pedagogia como ciência, campo e profissão, identificamos que a proposta pedagógica da universidade privada não explicita as reais necessidades formativas para a formação integral de pedagogos que devem estar preparados para lidar com o vasto campo da Pedagogia para além da docência, conforme defendem autores como Pimenta (2006, 2012, 2021), Franco (2003), Libâneo (2001), Severo (2015) e Portelinha (2021).

Por outro lado, no âmbito da universidade pública, percebe-se uma proposta formativa mais articulada e sensível à complexidade dos processos educativos. Seu projeto pedagógico demonstra uma preocupação explícita com a contextualização social da formação, buscando integrar dimensões teóricas e práticas de forma contínua, dialógica e crítica. A mesma incentiva a participação estudantil em diferentes espaços formativos, como projetos de extensão, atividades de pesquisa e práticas supervisionadas, o que contribui para que os futuros pedagogos compreendam a profissão em sua amplitude e desenvolvam competências necessárias para atuar em múltiplas frentes da área. Embora apresente um diálogo mais consistente entre essas concepções, a universidade pública ainda mantém, em suas ementas, uma base formativa centrada na docência.

5.2 Perfil Profissional

Quanto à categoria **perfil profissional**, observamos certos aspectos necessários para uma plena formação, entretanto, quanto ao repertório geral entre as duas universidades, a privada se destaca por contemplar aspectos mais gerais em relação a universidade pública pois, a primeira traz consigo a intencionalidade de um perfil mais completo para lidar com as múltiplas facetas que poderão ser encontradas no percurso prático e formador dos estudantes. Considerando a Pedagogia uma ciência de suma importância para realidade educacional, “[...]”

a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação” (VEIGA, 2009, p.27).

No que se refere aos objetivos de curso, podemos observar que as duas universidades apresentam propostas similares para a sua formação, contemplando uma formação tanto para a docência, quanto para a promoção da Pedagogia em locais educativos não escolares. Entretanto, embora a universidade privada apresente em seus princípios elementos relacionados à relevância social, tais aspectos não se manifestam de forma consistente em suas concepções filosóficas e pedagógicas anteriormente discutidas. Isso evidencia incongruências entre suas intencionalidades, pois, ainda que em alguns pontos o curso declare a intenção de incorporar princípios sociais à formação, essa perspectiva não se sustenta em sua base conceitual no que se refere às concepções filosóficas. Como resultado, a dimensão da relevância social acaba sendo fragilizada no conjunto geral do curso.

Discutir o perfil profissional do pedagogo nos remete pensarmos em saberes próprios da profissão. Diante disso, Dantas (2007, p. 129) considera que o pedagogo deve “[...] nutrir-se de novos saberes, conhecer e experimentar novas práticas para manterem-se atualizados e conscientes de seu fazer pedagógico”. Além disso, nutrir esses saberes diz respeito, também, às experiências que colecionamos ao longo do processo de profissionalização, pois a identidade docente, conforme nos assegura Pimenta (1999, p. 19), se constrói segundo uma “[...] revisão constante dos significados sociais da profissão”.

No sentido de identificar os significados dos processos de profissionalização e profissionalidade, apreende-se que a profissionalização se refere ao processo de formação sólida na educação superior, enquanto o profissionalismo é mais externo, articulado à luta de classes e à defesa da profissão (Braem, 2000; Cruz, 2017). Sobre profissionalidade, há atos que já estão sedimentados na profissão e, quando você assume tal profissão, você vai se apropriar dela, desse trabalho produzido na sociedade, dos conhecimentos já produzidos e organizados; é uma relação discutida de maneira objetiva e subjetiva (CRUZ, 2017). Todos esses aspectos precisam ser considerados para uma formação holística de pedagogos, pois, ao adentrarem ao curso, os estudantes já devem se apropriar do perfil profissional proposto pelos PPCs e, também, pelas considerações acerca da profissão que foram construídas socialmente.

Concernente a tais discussões, Dantas (2007, p. 62) assinala que “[...] somente a formação superior, seja inicial ou continuada e aliada à prática docente, possibilitará ao professor construir saberes pedagógicos que comporão a sua identidade profissional e a sua ação docente” e isto deve ocorrer também com o pedagogo. Corroborando com Perrenoud

(2001), Dantas (2007, p. 63) enfatiza ser “[...] fundamental, no século XXI, despertar para a formação integral do docente como alternativa de redefinição e significação da função social da escola e da escolarização e a inclusão de programas sistemáticos e contínuos com fins de atualização parece ser a alternativa”.

Direcionando-se ao contexto da universidade pública, é perceptível que o perfil profissional do egresso está direcionado à formação de professores com ênfase na prática docente. Entretanto, como mencionado anteriormente, essa instituição demonstra uma clara intenção em adotar uma abordagem de docência ampliada que transcende a sala de aula se aplicando a diversos contextos educacionais. Essa visão é reiterada tanto nas perspectivas do perfil profissional quanto nos objetivos do curso, evidenciando a manutenção das bases conceituais estabelecidas desde o início do programa. A sua proposta educacional visa preparar os profissionais para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo diferentes sujeitos de aprendizagem. Além disso, há o enfoque na capacitação para atividades de planejamento, implantação e avaliação de programas e projetos, tanto em âmbito escolar quanto em contextos organizacionais que demandem a atuação do pedagogo.

Concomitantemente, os objetivos do curso mantêm a clara intenção de formar profissionais aptos à docência nos anos iniciais e na educação infantil. O escopo se amplia para contemplar a gestão escolar e, igualmente relevante, abrange a esfera teórico- investigativa da educação. Essa dimensão teórica e investigativa é crucial, pois procura destacar soluções encontradas diante de desafios e avanços pedagógicos. O entendimento dessas experiências não apenas contribui para aprimorar o curso de Pedagogia, mas também promove uma base para futuras formações.

Considerando essas especificidades, evidencia-se o comprometimento da instituição pública em fornecer uma formação abrangente e significativa, alinhada com seus ideais fundamentais, nas categorias do curso, entretanto é importante ressaltarmos que por mais que se tenham inseridos em seu contexto a aplicação da teoria e uma intencionalidade prática em múltiplos contextos, faz-se importante destacar que para uma plena formação é indissociável que haja a interligação entre os dois termos, teoria e prática, durante todo o processo formativo, como defende Dantas (2007, p. 61), pois, “[...] não é, especificamente, a teoria ou a prática que fará alguém excelente professor, mas a relação entre elas permitirá a concretização do sentido da docência e da formação contínua, proporcionando, assim, o amadurecimento contínuo da profissão”.

Sequencialmente, Dantas (2007) refere-se à práxis como atividade transformadora e

intencional e corrobora com Kosik (1976) ao apresentar teoria e prática como indissociáveis. Formar o pedagogo com ênfase na docência interfere em seu perfil de egresso e acaba por limitar a atuação profissional dos estudantes que, se trabalhados para uma visão mais ampla da Pedagogia, poderão acessar um maior leque de possibilidades profissionais, o que precisa ficar claro para ambas as universidades.

5.3 Organização Curricular

Quanto à categoria da **organização curricular** dos cursos de pedagogia na modalidade presencial, ao analisar as disciplinas teóricas, percebe-se que são destinadas à formação de docentes, especialmente para o ensino nos anos iniciais, com pouca ênfase na formação para educação de jovens e adultos e na área de gestão educacional. Essa ênfase no currículo obrigatório estreita a visão do papel do pedagogo, pois o mesmo não é formado apenas para atuar em escolas, mas também em outros contextos educacionais, como espaços não escolares, conforme corroboram autores como Dantas (2007), Pimenta (1999;2006;2012;2021), Libâneo (2001), Portelinha (2021) e Severo (2015).

A diversidade de disciplinas optativas oferecidas pela universidade pública é apontada como um fator de preparação do pedagogo para atuar em diferentes contextos, possibilitando, em tese, uma formação mais abrangente.

No entanto, é importante considerar que os estudantes podem optar por cursar essas disciplinas de acordo com suas necessidades e interesses pessoais pois “[...] é comum acontecer de a formação referir-se a aspectos de interesse dos próprios indivíduos, sem haver uma conexão clara com suas atividades docentes (outras carreiras, formação linguística, tecnológica, etc.)” (Zabalza, 2004, p.148). Além disso, a universidade pública oferece outras disciplinas optativas que são abertas a todos os estudantes e que podem ser cursadas e validadas, mas nem todos, necessariamente, optarão por elas em seu processo formativo.

Nesse contexto, é essencial destacar que algumas disciplinas importantes e integradoras da Pedagogia poderiam ser incluídas como obrigatórias no currículo, permitindo uma formação mais completa e abrangente para os futuros pedagogos. A diversidade de perspectivas e conhecimentos podem enriquecer a atuação profissional do pedagogo em diferentes campos da educação, mas, é relevante considerar a revisão do currículo para garantir que os profissionais formados estejam preparados para enfrentar os desafios do cenário educacional contemporâneo de forma ampla, afinal “[...] pode-se buscar uma fórmula intermediária por meio de uma maior participação dos departamentos como instâncias que dão equilíbrio aos diversos tipos de necessidades institucionais e individuais” (Zabalza, 2004, p.148).

De forma análoga, ao analisarmos a estrutura curricular da universidade privada, percebemos que apresenta semelhanças com a universidade pública no que diz respeito ao foco na formação para o exercício docente. A maior parte do currículo é dedicada ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para atuação como professores, corroborando com a ideia de que ambas as instituições priorizam a formação de docentes em seus cursos de pedagogia. Quanto a essa perspectiva, pensa-se em uma abordagem reducionista de formação, pois a Pedagogia, conforme nos clarifica Kowarzik (1983) deve ser compreendida como uma ciência prática da e para a práxis educacional, que também pode ser caracterizada como “Pedagogia Dialética”. Sob a ótica de Gramsci (1981, p. 18), formar para a práxis significa, inicialmente:

[...] uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente.

Embora a universidade privada também ofereça algumas disciplinas que abordam empreendedorismo e neurociências, essas disciplinas são apenas uma pequena parcela do currículo, enquanto a maior ênfase continua sendo na formação para o exercício da docência. Esse padrão é similar ao observado na universidade pública, onde a formação para a docência é preponderante. Cabe aqui destacar a influência de Associações de Docentes, como é o caso da ANPED⁷, que tem orientado para o reforço em disciplinas que se enfoquem na “formação docente”.

Quanto às disciplinas optativas, observamos que a universidade privada possui um número mais restrito em comparação com a universidade pública, sendo tais optativas concentradas no desenvolvimento das competências artísticas e psicopedagógicas. Observa-se alguns equívocos formativos quando se pretende, com a oferta de determinadas disciplinas como “Empreendedorismo”, reproduzir comportamentos que contribuem de maneira esporádica para a formação de pedagogos, pois “considerando, ainda os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia” (Libâneo, 2001, p. 5). Tem-se, ainda, em Pimenta (2006, p. 41) o esclarecimento de que:

O não-enfrentamento da questão epistemológica da educação dificulta aos educadores tanto a articulação das pesquisas que eventualmente se realizam nessa área, como a formulação de pesquisas necessárias que estão sendo indicadas pelas urgências da prática social da educação. E, conseqüentemente, a superação dos

⁷ A ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa exerce forte influência na organização da universidade pública estudada.

problemas contemporaneamente postos. Os avanços na pesquisa educacional passam necessariamente pela questão epistemológica da educação.

Destarte, é possível concluir que ambas as universidades oferecem currículos com componentes curriculares semelhantes, priorizando a formação pedagógica para a docência, enquanto outras áreas de atuação do pedagogo, como gestão educacional, coordenação pedagógica ou atuação em espaços não escolares, podem não estar tão enfatizadas nos currículos obrigatórios. Isso pode limitar a visão do papel do pedagogo em contextos mais amplos e diversificados de atuação e, conseqüentemente, reduz a visão do profissional como se o pedagogo fosse, necessariamente, o professor que atuará na educação infantil ou nos anos iniciais.

Seria relevante propor uma maior diversificação de disciplinas obrigatórias e optativas que abranjam diferentes aspectos da atuação do pedagogo, possibilitando uma formação mais ampla e preparando os estudantes para os desafios variados que podem enfrentar no campo educacional. Isso faria com que os futuros pedagogos estivessem mais preparados para atuar em diversas áreas da educação e melhor adaptados às demandas do cenário educacional contemporâneo, buscando, desta feita, a redução da precarização do trabalho docente e outros efeitos negativos que incidem sobre a profissão. Assim, repensar a organização curricular dos cursos de Pedagogia implica compreender o pedagogo como sujeito que atua não apenas na sala de aula, mas na complexidade das práticas educativas em sua totalidade, articulando docência, gestão e pesquisa.

5.4 Integralização das horas

Identificamos a importância de discutir a **integralização de horas** como uma subcategoria da **'organização curricular'**, assim como as duas posteriores. Elegemos essa categoria, pois não há como falar em formação, base curricular e cursos sem falar em tempo. A mesma configura-se como o resultado de toda a carga horária ofertada nos cursos de Pedagogia. Em síntese, foram identificados o tempo mínimo para a realização do curso e o tempo máximo, assim como a quantidade de vagas ofertadas. A carga horária total prevista no curso ofertado pela IES (Instituição de Ensino Superior) privada é de 3.240 horas, das quais 2.880 horas são destinadas a componentes curriculares obrigatórios e 160 horas são dedicadas a componentes optativos. O tempo previsto para a integralização do curso é de oito semestres, podendo ser concluído em até 16 semestres, oferecendo flexibilidade para os estudantes. Contudo, vale destacar que essa instituição não apresenta informações sobre o número de vagas disponibilizadas e tampouco detalhes a respeito do quantitativo de cursos e turmas do curso de

Pedagogia, o que poderia fornecer uma visão mais abrangente de sua estrutura e capacidade de acolhimento.

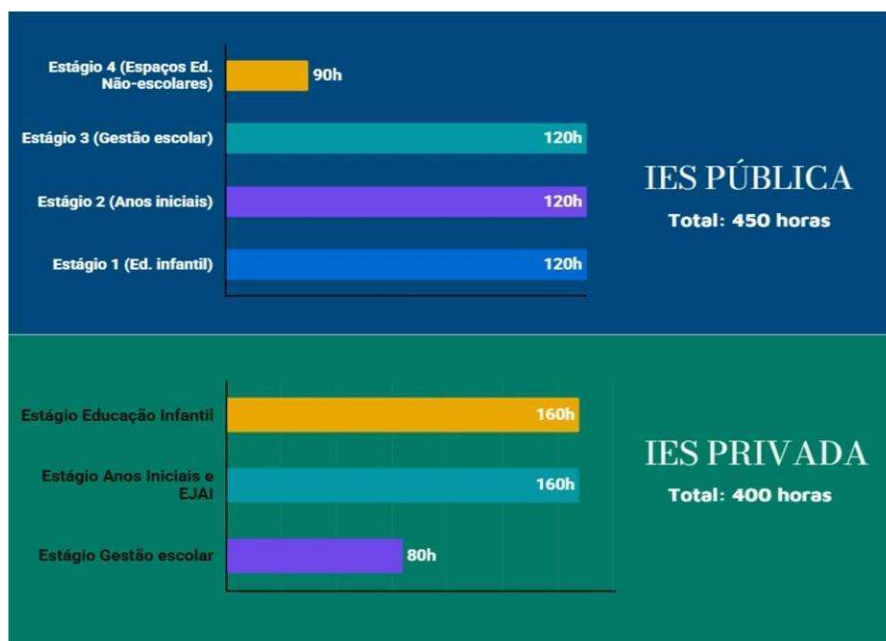
Nesse contexto, ao analisar o curso de Pedagogia da IES pública, nota-se que o mesmo possui uma carga horária total de 3.300 horas⁸, contendo 60 horas a mais que na IES privada. Nessa IES, o tempo de integralização é de oito semestres, permitindo conclusão em até 14 semestres, o que representa uma diminuição de dois semestres em relação à universidade privada, evidenciando, portanto, uma menor flexibilidade quanto à realização do curso. Além disso, o PPC da instituição pública disponibiliza informações importantes, revelando que oferece 76 vagas no período diurno por semestre/ano e 42 vagas no período noturno. Entretanto, ambos os projetos não fornecem detalhes sobre o número de cursos e turmas relacionadas ao curso em comento.

5.4.1. Componentes Curriculares na e para a prática

Observou-se que a oferta de estágios nas universidades pública e privada pode revelar algumas distinções significativas. Na primeira, são contemplados quatro tipos de estágios, sendo os estágios um e dois que possui como enfoque a educação infantil e os anos iniciais, considerando que o estágio nos anos iniciais também pode abranger a atuação na EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). O estágio três possui um enfoque na gestão escolar, enquanto o estágio quatro aborda espaços educativos não escolares. A duração dos três primeiros estágios é uniforme, totalizando 120 horas cada, enquanto o estágio supervisionado quatro, disponibilizado apenas na universidade pública, possui uma carga horária menor, perfazendo 90 horas, o que totaliza 450 horas de prática como componente curricular, revelando 50 horas a mais de prática pedagógica em relação a universidade privada. A figura 2, ilustra essa discussão e estabelecer um comparativo.

⁸ De acordo com o Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia estabelecem carga horária mínima de 3.200 horas, conforme Resolução CNE/CP nº 1/2006 e Resolução CNE/CP nº 2/2015. As atualizações das DCNs de 2019 (Resolução CNE/CP nº 2/2019) mantêm essa orientação geral, e a Resolução CNE/CP nº 1/2024 reforça a necessidade de organização curricular que assegure a integralização da carga horária com atividades formativas distribuídas entre teoria, prática e estágio supervisionado.

Figura 2 - Estágio Supervisionado ofertado pelas IES pública e privada



Fonte: Informações retiradas dos PPCs das universidades delineadas. Elaborado pelo autor (2025)

Em continuidade, ressalta-se que o currículo do curso de Pedagogia da universidade pública prevê a inclusão de 240 horas de atividades complementares. Essas atividades proporcionam uma importante adição à formação do pedagogo, permitindo a vivência de outras experiências em diferentes âmbitos e uma formação mais ampla. Essa importância é desenhada por Libâneo (2001, p. 6) ao discutir a vastidão do campo educativo, visto que “[...] a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola”.

As atividades complementares também englobam outros segmentos, tais como cursos de extensão realizados na própria universidade, organização de eventos científicos, semanas pedagógicas, oficinas, workshops, trabalhos apresentados em eventos específicos, entre outros. Essas atividades enfatizam a troca de experiências e vivências, possibilitando o enriquecimento dos repertórios dos futuros pedagogos e a iniciação científica, o que pode contribuir para uma perspectiva formativa que invista em pesquisa para a progressão do curso e também da Pedagogia como ciência.

Consoante a proposta curricular da universidade particular, pode-se notar algumas questões a serem consideradas. Essa instituição oferece três estágios obrigatórios: o estágio em gestão escolar, o estágio supervisionado em educação infantil e o estágio nos anos iniciais para crianças e o EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). Entretanto, identificou-se que não se contempla o estágio em espaços educativos não escolares, o que pode suscitar reflexões sobre

o estreitamento do currículo, visto que a atuação do pedagogo transcende o âmbito escolar e interage com outros segmentos educacionais e com outras áreas. Sabe-se de concursos públicos de diferentes segmentos que oferecem vagas para pedagogos como é o caso do Departamento de Trânsito (DETRAN)⁹.

Essa diferença nas abordagens curriculares também reflete-se nas cargas horárias dos estágios, tendo em vista que na universidade privada há uma diminuição significativa das horas destinadas ao estágio em gestão escolar quando em relação aos demais estágios, saindo de 160 para 80 horas. Tal discrepância pode indicar uma maior ênfase na formação para a docência nesta instituição, o que foi observado ao longo dos discursos explícitos e implícitos nos programas dos cursos e nas ementas das disciplinas. Também foi constatado que se dispõe de 200 horas de atividades complementares, assim como a universidade pública, sendo elas atividades de extensão, projetos, programas, prestação de serviços, dentre outros eventos que visam contemplar o trabalho formativo.

Frente ao exposto, faz-se necessário enfatizar a troca de experiências entre os alunos a fim de compartilharem seus percalços, soluções e vivências durante os estágios, afinal “a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas” (Veiga, 2009, p. 27). Tal aspecto não foi devidamente enfatizado na proposta curricular de ambas as universidades¹⁰, postulando um ponto necessário a ser acrescentado. Afinal, essa prática é de valor inestimável, pois contribui significativamente para a melhoria da qualidade da educação, o aprimoramento profissional e o desenvolvimento de estratégias de ensino construídas no coletivo, enriquecendo ainda mais os repertórios dos estudantes por meio do diálogo e compartilhamento mútuo. Isso posto, ressalta-se que a Pedagogia “[...] é um campo de conhecimentos sobre a prática problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (Libâneo, 2001, p. 6).

A formação de professores ocorre em um ambiente coletivo, estabelecendo conexões com as escolas e seus propósitos, com a intenção de que o educador promova mudanças tanto na instituição quanto em si mesmo, pois “a Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas

⁹ O último concurso público do DETRAN/DF foi realizado em 2008 e ofereceu 100 vagas sendo uma parte desse percentual para pedagogos

¹⁰ A título de informação, observou-se que, na programação de uma das universidades, é oferecido um evento denominado “Mostra de Estágio”, que tem por objetivo fomentar o compartilhamento de percepções dos estágios realizados, organizando um dia de apresentação de relatos estruturados em eixos temáticos por departamento de estágio. Porém, não foi identificada essa proposta no currículo do curso

a um imenso conjunto de outras práticas” (Libâneo, 2001, p. 6).

5.4.2. Componentes Curriculares sobre Pedagogia

Ao examinarmos a organização curricular dos cursos, destinamos uma parte da análise documental à investigação de componentes curriculares que tratavam sobre a Pedagogia. A necessidade da elaboração de uma ficha específica para a coleta desses dados, bem como da condução analítica que se procedeu, ocorreu em função da clara identificação do curso de pedagogia voltado à formação para a docência, subsumindo a Pedagogia e/ou reduzindo-a ao campo escolar das salas de aula de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que foi corroborado com outros colegas pesquisadores, que estavam trabalhando nas análises documentais de outros PPCs de outros estados.

Mediante as análises das ementas das disciplinas do currículo que abordam a Pedagogia, foi observado inicialmente que ambas as universidades oferecem um conjunto de disciplinas nessa área. Contudo, a universidade pública apresenta uma estrutura mais robusta e organizada para tratar dos temas relacionados à Pedagogia em comparação à universidade particular. Esta universidade conta com seis disciplinas que abordam a Pedagogia, enquanto a universidade particular oferece apenas quatro disciplinas relacionadas à sua ciência, história, dentre outros tópicos, considerando esses aspectos a partir de uma análise abrangente de suas ementas vislumbradas nos respectivos currículos.

Diante do exposto, ao analisar as disciplinas detalhadamente, como por exemplo, "Introdução à Pedagogia" (ofertada na universidade pública) constatou-se que esta trata da educação como objeto da pedagogia, abordando seus aspectos epistemológicos, sua natureza como campo de conhecimento e ciência, suas práticas, história, diretrizes e áreas de atuação do pedagogo, bem como seus princípios éticos. Comparando essa disciplina com sua contraparte na universidade particular, notamos que ambas abordam os mesmos aspectos. No entanto, a abordagem na universidade particular é mais concisa, provavelmente devido à própria organização do curso, cuja estrutura curricular mostra-se mais compacta devido à carga horária reduzida e também ao menor número de componentes curriculares disponíveis. Essa disciplina na universidade particular integra conteúdos que, na universidade pública, estão distribuídos por várias disciplinas. Acreditamos que os conteúdos condensados podem empobrecer as discussões que carecem de melhor enfoque e maior tempo de amadurecimento.

Considerando essas apropriações, evidencia-se uma preocupação importante: embora a disciplina da universidade particular apresente 80 horas em contraste com as 60 horas ofertadas na universidade pública, esta última dispõe de outras oportunidades de estudo

distribuídas em outras disciplinas como a de “História da Educação Brasileira”, “História da Educação” e “Organização da Educação Brasileira”. Mesmo com mais horas, a universidade particular oferece menos disciplinas e, portanto, menos tempo para aprofundar cada tópico individualmente, o que pode prejudicar a aquisição de saberes. A organização e distribuição das disciplinas na universidade pública parecem mais propícias para um aprendizado aprofundado e didaticamente mais distribuído, além de dispor de mais tempo para abordar cada conteúdo separadamente sem comprometer as horas totais para integralizar a graduação. Dantas (2007, p.74) esclarece-nos que “[...] a Educação ajuda a pensar tipos de homens e a criá-los. Ajuda também no processo de produção de crenças, de qualificações e especialidades que envolvem trocas de símbolos, bens e poderes destinados à construção de tipos de sociedade”. Tomando tal pressuposto na formação de professores, compreende-se que o que se oferece durante o processo de profissionalização pode contribuir para a constituição de profissionais mais emancipados ou para a intensificação da reprodução do que já é precário¹¹. Além disso, há uma falta evidente de disciplinas cruciais para uma compreensão ampla da Pedagogia em seus diferentes contextos e áreas de atuação, especialmente na universidade particular.

Ambas as universidades oferecem uma única disciplina relacionada à formação em gestão educacional, ademais, essa abordagem se mostra insuficiente, pois as universidades dispõem apenas dessa disciplina para abordarem os aspectos de um gestor escolar ou em empresas educacionais, o que se mostra uma ação reduzida quanto aos diversos aspectos que podem ser trazidos para uma formação complementar para além da docência.

Também se faz importante destacar que em cada universidade tem-se apenas uma disciplina que trata sobre o debate curricular, sendo imprescindível para estimular o olhar minucioso do pedagogo, além de fomentar a pesquisa pedagógica na busca por melhorias nas múltiplas instituições educativas. As disciplinas de currículo trazem diversos aspectos da Pedagogia que ajudam na organização do trabalho pedagógico, pois, currículo é a forma de organizar o conhecimento, sendo uma ciência da prática educativa (Silva, 2023). É possível notar, além disso, que há um déficit significativo em disciplinas voltadas para a formação do pedagogo em espaços não escolares, o que limita a visão dos papéis do pedagogo e suas potencialidades, excluindo áreas de atuação relevantes.

No que se refere à formação específica do/a pedagogo/a para atuar na área da gestão educacional, seja nos sistemas de ensino ou em outras instituições e espaços educativos, a gravidade do atual curso de Pedagogia é ainda maior. A referida área acabou por assumir nas atuais DCN do curso de Pedagogia um espaço quase marginal. Nos projetos pedagógicos dos cursos, o que deveria ser tratado especificamente como uma área de estudos e de atuação do/a pedagogo/a

¹¹ Aproximamo-nos de Nóvoa (2007), Veiga (2007) e Cruz (2017) que discutem a história da formação docente num contexto de precarização da profissão

acabou ficando reduzido a uma ou outra disciplina. Ou seja, os saberes específicos necessários para a atuação nas diferentes funções ocupadas por gestores/as educacionais, tais como a direção escolar, a coordenação pedagógica e a supervisão de ensino no âmbito escolar, assim como os saberes dos/as pedagogos/as que atuam na área da saúde, do sistema judiciário, no Ensino Superior, nas diferentes organizações não governamentais etc., não são contemplados nos atuais projetos pedagógicos dos cursos, e quando muito, aparecem pulverizados em uma disciplina genérica denominada "gestão educacional" (Severo, 2018).

Ademais, ao analisar a matéria complementar entre as duas universidades, vemos que a universidade privada contempla uma disciplina chamada "Mediação e prática pedagógica" e a universidade pública dispõe da disciplina "Didática fundamental", que são equivalentes, considerando a análise de suas ementas, que trazem consigo o estudo da práxis pedagógica alinhada a Didática. Diante disso, é importante compreender que "[...] o conceito de práxis implica, portanto, o conceito de um sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim" (Silva, 2018).

Uma distinção notável entre as duas universidades se apresenta posto que, ao examinarmos a abordagem da universidade pública na disciplina de "Didática Fundamental", percebe-se que seus objetivos de aprendizagem estão orientados para a práxis. Esta abordagem em conjunto com as diretrizes apresentadas na ementa, enfatizam a compreensão da didática e a práxis pedagógica no contexto escolar, evidenciando as abordagens e conhecimentos necessários para o professor em um contexto de sala de aula.

Por outro lado, ao analisarmos a disciplina correspondente na universidade particular, intitulada 'Mediação e Prática Pedagógica', evidencia-se que as intenções dessa disciplina direcionam os estudos da Didática para a prática pedagógica, no qual constata-se a ênfase na teoria, princípios e avaliações. Isso posto, percebemos que a abordagem da universidade particular orienta os estudos da Didática em direção a uma perspectiva mais conceitual e tecnicista. Percebe-se também uma relação dos aspectos gerais sistematizados ao trabalho pedagógico em outros contextos, tendo como perspectiva contextos educativos variados. Isso se torna evidente pela falta de aspectos da práxis docente na ementa da disciplina, no qual não se postula os aspectos essenciais que compõem a didática para a prática docente. Podemos abranger nossas perspectivas de acordo com o pensamento de Curado Silva (2018) que nos traz essa mesma objetivação por meio de outros conceitos. Dessa forma, podemos compreender em sua totalidade os aspectos evidenciados.

Estamos denominando de perspectiva o modo como se analisa determinada situação ou objeto, ou seja, a maneira que estamos sistematizando a formação de professores tendo como referência de totalidade a epistemologia da práxis. A adjetivação de crítico emancipadora se refere ao ato do formar e fazer a docência

que se pauta pela análise do real, a partir de sua compreensão, libertação e transformação. Encontramos esse adjetivo nas duas formas: "emancipadora" ou "emancipatória". A primeira refere-se à ação, à educação, ao processo, à práxis à prática; já "emancipatória", relaciona-se mais à concepção, à teoria, aos princípios, à avaliação, ao currículo, à ética, ao potencial, à racionalidade, à competência, ao conceito, à concepção, à perspectiva (Silva, 2018, p. 334).

Nesse contexto, evidencia-se que a universidade pública tem por enfoque a aplicação da didática numa perspectiva epistemológica “emancipadora”, com ênfase na prática direcionada ao ambiente escolar. Em contrapartida, a universidade particular estabelece sua abordagem epistemológica para uma prática “emancipatória”, que não se direciona à escola, mas em contextos variados. Dessa forma, as direções dos estudos de Didática em ambas as instituições se diferenciam: na universidade pública, há uma ênfase nas diretrizes teóricas e práticas no contexto escolar, enquanto na universidade particular, a Didática é direcionada a um viés técnico-conceitual, desestimulando a prática, mas enfatizando contextos educativos variados.

Quanto às disciplinas que ampliam o entendimento sobre a Pedagogia nas duas universidades, percebeu-se que os currículos estão principalmente direcionados à formação docente, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental. É notório que há uma carência na dedicação à educação infantil e à preparação do pedagogo para diversas áreas da escola, como gestão escolar administrativa e gestão empresarial voltada para a educação e complementação desses espaços. Esses aspectos recebem atenção limitada, uma vez que apenas uma disciplina contempla essas áreas dentro da carga horária total do currículo. Considerando a integralização da carga horária da universidade privada, uma disciplina de 80 horas corresponde a aproximadamente 2,47% do total do curso. Já na universidade pública, cuja carga horária total é de 3.300 horas, uma disciplina de 60 horas representa cerca de 1,82% da formação.

Diante disso, ao considerarmos as disciplinas que compõem a compreensão expandida sobre a Pedagogia nas duas universidades, identificamos um enfoque na formação docente direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, a abordagem secundarizada na educação infantil, bem como a escassa preparação para múltiplas esferas da escola, incluindo a gestão e currículo, limitam a visão do pedagogo e suas potencialidades.

Adicionalmente, a formação limitada para contextos não escolares restringe a aplicação da Pedagogia em diversos cenários educacionais. Essas perspectivas nos trazem o pensamento, através das inúmeras fragilidades na formação pedagógica, de que há a falta da “Pedagogia” nos cursos de Pedagogia, o que acaba por afetar a organização do trabalho pedagógico (Silva, 2023).

Na última esfera analisada, dentro do plano geral de curso, que diz respeito à concepção de Pedagogia na universidade pública, emerge o conceito de docência ampliada. Este transcende os limites dos espaços meramente escolares e abraça contextos educacionais diversos. A adoção desse princípio proporciona, na licenciatura em Pedagogia, um ambiente de formação que prepara professores, gestores e pesquisadores para atuarem em cenários variados, conforme isso, Portelinha (2019) nos diz que

[...] esta concepção de docência, resultado de muitas discussões, amplia-se ao entender que o trabalho docente transcende o espaço da sala de aula. Ela exige estudo com fundamento teórico-metodológico, planejamento em consonância com os fins educacionais, análise dos problemas e das condições sociais nas quais os estudantes estão inseridos e a participação nos processos de coordenação e gestão escolar (Portelinha, 2021, p. 230).

Assim, a universidade pública se destaca por abranger os elementos essenciais à construção de uma educação integral, alinhada com os princípios fundamentais do curso. Em resumo, a união coesa entre as concepções filosóficas, as perspectivas sobre a sociedade humana e a abordagem pedagógica ampliada formam um alicerce sólido para a consecução da educação plena e completa preconizada por essa instituição de ensino.

No que tange à universidade pública, identificou-se que as concepções filosóficas desempenham um papel fundamental ao estabelecerem um propósito claro: “formar profissionais da educação capazes de efetivar intervenções no desenvolvimento humano ao longo dos diferentes estágios da vida”. Além disso, essa formação é norteada pelo imperativo de respeitar as formas e os contextos peculiares de cada indivíduo. Nesse cenário, emerge uma orientação voltada para a construção de uma formação de natureza social, enraizada na compreensão profunda dos diversos contextos sociais. Isso proporciona uma base sólida para a aplicação de uma prática pedagógica emancipadora, que busca transformar o indivíduo por meio da educação. Ademais é postulado a respeito da coordenação e participação ativa de projetos educativos em ambientes tanto escolares quanto não escolares sendo assim uma característica essencial formativa.

O escopo da universidade pública transcende os limites da instituição escolar, ampliando o papel do pedagogo para além desse contexto específico. Ao direcionar o foco para as concepções de sociedade e ser humano, a ênfase na influência do contexto social e crítico na formação do indivíduo permanece latente. É evidente a harmonia entre as concepções filosóficas e as visões sobre de sociedade e ser humano, ambas alinhadas na busca pela construção de conhecimento educacional que capacite a análise independente diante de variadas abordagens e contextos, abrangendo aspectos históricos, sociais e culturais.

Adicionalmente, a universidade pública visa cultivar a capacidade de análise crítica e

autocrítica, reconhecendo a diversidade de perspectivas como um estímulo para a criação de abordagens pedagógicas inovadoras. Mais uma vez, essa IES reafirma o compromisso com a formação crítica e autocrítica, cujos frutos se refletem no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Tal ênfase se estende ao incentivo da colaboração entre profissionais e pedagogos, fomentando uma abordagem coletiva na construção do profissionalismo e no aprimoramento das práticas pedagógicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo problematizou as tensões e perspectivas do curso de Pedagogia, com ênfase nos aspectos teórico-científicos e nos elementos prático-organizacionais, tendo como objetivo geral desvelar as concepções de Pedagogia das instituições de formação de pedagogos no Distrito Federal, quanto à fundamentação teórica (epistemologia), quanto ao curso e quanto à profissão. Para o alcance dessa proposta, foram analisados os PPCs de duas universidades situadas no DF, que oferecem o curso de pedagogia de modo presencial: uma pública e uma privada.

A pesquisa, de abordagem mista, considerou múltiplos aspectos curriculares e partiu do preenchimento de seis quadros (anexos a,b,c,d,e,f) que, sequencialmente, foram analisados de maneira quantitativa e qualitativa. Das análises, emergiram do objeto três categorias, a saber: 'perspectiva metodológica dos cursos'; 'perfil profissional'; e 'organização curricular'.

A análise das estruturas curriculares e abordagens educacionais nos cursos de Pedagogia revela um claro viés em direção à docência, em detrimento de uma formação que englobe a pesquisa, extensão e contextos educativos não escolares. Além disso, o foco na docência contribui para a redução do curso de pedagogia a um curso de formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Concomitantemente, disciplinas que enriqueceriam com múltiplas perspectivas se concentram excessivamente no aspecto histórico da profissão, relegando habilidades práticas em ambientes não escolares a um papel secundário dentro do currículo.

A presença de disciplinas essenciais configuradas como optativas resulta em um esvaziamento da formação, já que sua não obrigatoriedade não garante sua abordagem pelos estudantes. Ademais, a carência de um ambiente propício para a troca de conhecimentos entre os alunos, tanto durante o curso quanto nos estágios, limita o cultivo de uma visão holística da pedagogia. A ênfase desproporcional no ensino fundamental em relação ao ensino infantil, e a outras etapas e modalidades de ensino, juntamente com a exclusão de variados contextos de atuação pedagógica, impede a conquista de uma formação verdadeiramente completa.

O impacto na formação do pedagogo e na precarização da formação e atuação docente revela-se ao longo das análises das ementas dos componentes curriculares. Estuda-se “Empreendedorismo”, substitui-se “Didática Fundamental” por “Mediação e prática pedagógica”, reforçando uma formação fragmentada e precarizada. A análise comparativa das epistemologias entre instituições destaca abordagens discrepantes: enquanto a universidade pública prioriza a práxis docente, a universidade privada enfatiza a docência em um âmbito mais teórico e genérico. Esta disparidade, por vezes, fragmenta o intercâmbio de ideias,

prejudicando a busca por inovações e abordagens pedagógicas mais integradas. Adicionalmente, a orientação para o autodidatismo focado nas especialidades na universidade privada distância a troca pedagógica, estagnando o compartilhamento de ideias.

A valorização profissional está intimamente ligada à formação profissional. Nossos Currículos de formação de professores são a cara da sociedade que fragmenta o racional, o cognitivo, o técnico, etc. O humano e o estético são secundários. A formação inicial enfatiza, de maneira dispar, assuntos complementares como conflitantes, como é o caso da disciplina de didática. Sob essa ótica, a formação docente se mostra calcada diante desse modelo curricular de manutenção do Status Quo - revelam pessoas que querem dar aulas de conteúdos específicos, esquecendo-se que a base da formação deve ser multidisciplinar, transdisciplinar e integral, não apenas de pessoas que fraturam o conhecimento. A sociedade muda a tempo todo, mas os currículos não mudam, assim, formamos pessoas que vão atuar num mundo que não existe mais.

Frente a esses desafios prementes, a reformulação substancial das estruturas curriculares dos cursos de pedagogia emerge como uma necessidade vital. Esta reestruturação deve incorporar uma abordagem diversificada e abrangente, equilibrando teoria e prática de forma harmoniosa, enquanto também destaca a importância da pesquisa, abraçando contextos tanto escolares quanto não escolares.

No ápice deste percurso, a busca incessante pela formação plena do pedagogo reflete a aspiração por profissionais capacitados a desempenhar suas funções com excelência em diversos ambientes nos quais a Pedagogia desempenha um papel crucial. Esta formação abrangente não apenas prepara os pedagogos para enfrentar os desafios contemporâneos, mas também nutre a interação do conhecimento necessário para sustentar o ideal de uma educação emancipatória, lançando, assim, as bases para a formação humana integral, com vistas à superação da sociedade desigual e excludente que temos, em busca de uma sociedade que supere a luta de classes.

Quanto a mim, permaneço firme no alcançar de meus objetivos para consolidar minha carreira de Pedagogo e professor, convicto dos princípios que tem me constituído desde sempre.

7. REFERÊNCIAS

BRAEM, Sophie (2000). Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. Comunicação apresentada na *Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52*, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 03 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio de 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=105034>. Acesso em: 03 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 03 dez. 2025.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 11 de agosto de 2024.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental Acesso em 11 de agosto de 2023.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. Designing and conducting mixed methods research. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011. Disponível em: <https://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2025.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Professor Polivalente: profissionalidade docente na Educação Profissional. Appris, 2018. Disponível em:

<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/67/243/940> . Acesso em: 05 jan. 2026.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. A relação entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/cc13f080-6aff-43bc-bb75-21dff0581ea5> Acesso em 01 dez. 2025

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia como ciência da educação. Campinas: Papyrus, 2003. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/pedagogia-como-ciencia-e-educacao-89289-1.pdf . Acesso em: 05 jan. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/idocpub-qn859z9kqkn1>. Acesso em: 03 dez. 2025.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/646926100/Antonio-Carlos-Gil-Metodos-e-Tecnicas-de-Pesquisa-Social-Atlas-2019>. Acesso em: 03 dez. 2025.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1z1vy9O60cPJNkEGfdcBjFP4ln9mMuCvI/view>. Acesso em: 03 dez. 2025.

JAEGER, Werner. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Disponível em: <https://archive.org/details/paideiaaformacaodohomemgrego/mode/2up> . Acesso em: 05 jan. 2026.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8846/5197>. Acesso em: 03 dez. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1976. Disponível em: <https://archive.org/details/2019.2-livro-karel-kosik-dialetica-do-concreto-paz-e-terra-1976>. Acesso em: 03 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MZ939dkBFZL9C3PkFp7tPJJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 03 dez. 2025.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/623> . Acesso em: 25 dez. 2025.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica - conceito, métodos e práticas**. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Pesquisa_social_e_a%C3%A7%C3%A3o_pedagog%C3%B3gica.html?id=dBDfDTEXxXsC&redir_esc=y. Acesso em: 03 dez. 2025.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. Disponível em: <https://archive.org/details/qualitativere00merr>. Acesso em: 03 dez. 2025.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Editora CRV. Curitiba, Brasil. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350819126_Estado_do_Conhecimento_teorica_e_pratica. Acesso em: 03 dez. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 dez.2025

ORTIZ, Camila Freire de Oliveira. O currículo do curso de pedagogia da UnB na visão de seus docentes. 2011. 89 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3114/1/2011_CamilaFreiredeOliveiraOrtiz.pdf. Acesso em: 01 dez. 2025

OLIVEIRA, Ana Carla Nascimento de. A formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UnB: o currículo e a prática pedagógica de seus egressos. 2011. 116 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2273/1/2011_AnaCarlaNascimentodeOliveira.pdf. Acesso em 03 dez. 2025.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson B.; SILVA JUNIOR, José Alexandre; ROCHA, ROCHA, Enivaldo Carvalho; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 42, p.384 – 411, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://scispace.com/papers/uma-introducao-aos-metodos-mistos-1lnjyp788b>. Acesso em: 03 dez. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Cláudia Schilling. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/631226024/Ensinar-Agir-Na-Urgencia-Decidir-Na-Incerteza>. Acesso em: 03 dez. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001027122>. Acesso em: 03 dez. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática**. p 39 - 70. *In*: Pedagogia, ciência da educação? PIMENTA, Selma Garrido (org). 5 ed. São Paulo. Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339031066_Estagio_e_Docencia_-_Teoria_e_Pratica_Diferentes_Concepcoes . Acesso em: 03 dez. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Panorama da Pedagogia no Brasil: Ciência, Curso e Profissão.** EDUR- Educação em Revista. São Paulo, 2021. PP. 1- 17. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3830>. Acesso em: 03 dez. 2025.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **As DCN/2019 para a formação de professores: Tensões e perspectivas para o curso de pedagogia.** Revista Práxis Educacional, v.17, n.46, p. 216 - 236, Bahia, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8925/5841>. Acesso em 03 dez. 2025

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/626714414/Dermeval-Saviani-a-Pedagogia-No-Brasil- Historia- e-Teoria>. Acesso em: 03 dez. 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e Educação Não Escolar: crítica epistemológica, formativa e profissional.** Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8217/2/arquivo%20total.pdf> Acesso em 1 dez.2025

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. *Educação em Revista*, v. 34, e176656, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323558479_PERSPECTIVAS_CURRICULARES SOBRE A FORMACAO DO PEDAGOGO PARA A EDUCACAO NAO ESCOLAR. Acesso em 03 dez. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora.** Revista do Centro de Ciências da Educação., Volume 36, n.1 - p. 330 - 350, jan./mar, 2018 - Florianópolis. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2468/2545>. Acesso em 03 dez. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia.** In: Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. (orgs). Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. Brasília, Editora UnB, 2014, PP. 11-28. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/660/o/Artigo_K%C3%A1tia_Curado_e_Sandra_Limonta_-_Di%C3%A1logo_Educacional_PUC_PR.pdf. Acesso em 03 dez. 2025.

SILVA, Thiago Francisco. **Palestra.** DNIT- Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes. Agosto 09, 2023, Brasília, DF.

SILVA, Helaine Beatriz Pereira da. Análise comparada da estrutura curricular do curso de pedagogia em duas instituições: Universidade de Brasília e Instituto Nacional de Educação de Singapura. 2011. ix, 101 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3152/1/2011_HelaineBeatrizPereiradaSilva.pdf . Acesso em 01 dez.2025

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas: São Paulo, 2009. Parte II: Docência como profissão. PP. 23-51.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. **ÉTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 22, p. 41-55, junho de 2007.

XAVIER, Wanda Borges. A linguagem na formação do pedagogo: projeto pedagógico do curso de pedagogia da UCG. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1204/1/WANDA%20BORGES%20XAVIER.pdf>. Acesso em 01 dez.2025.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 4: Formação do docente universitário, pp.145-177.

ANEXOS

Anexo A

DADOS EXTRAÍDOS DOS PPPS DA INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA

Quadro 1 – Dados gerais dos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados pelas Universidades e Institutos Federais

NOME	CATEGORIA A ADMIN.	MUNICÍPIO	ANO DE CRIAÇÃO	CARGA HORÁRI A	TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO	NÚMERO DE VAGAS	NÚMERO DE CURSOS/ TURMAS
						-	-
							-

Observações:

Anexo B

Quadro 2 – Perspectiva epistemológica dos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados pelas Universidades e Institutos Federais

NOME	MUNICÍPIO	Concepção filosófica e fins educacionais	Concepção de sociedade e ser humano	Concepção de Pedagogia

Observações:

Anexo C

Quadro 3 – Perfil profissional dos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados pelas Universidades e Institutos Federais

NOME	MUNICÍPIO	PERFIL PROFISSIONAL	Objetivos do Curso

Observações:

Anexo D

Quadro 4 – Organização curricular dos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados pelas Universidades e Institutos Federais

NOME	MUNICÍPIO	Como está organizada a matriz curricular (disciplinas, eixos (quantos e quais), núcleos, outros)

Observações:

Anexo E

Quadro 5 – Componentes curriculares dos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados pelas Universidades e Institutos Federais

NOME	MUNICÍPIO	Componentes curriculares: Estágio	Componentes curriculares:	Componentes curriculares:	Componentes curriculares: atividades complementares (Extensão)
		<p>Como o estágio está organizado (turno), qual a carga horária? Quais os campos de estágio? (docência, gestão, pesquisa e espaços não escolares)</p>	<p>Prática como componente curricular (PCCs) (Como está distribuída?)</p>	<p>Pesquisa (TCC, disciplina de pesquisa, carga horária destinada à pesquisa)</p>	

Observações:

Anexo F

Quadro 6. Componentes curriculares sobre a Pedagogia (Ciência, curso e profissão), dos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, ofertados pelas Universidades.

NOME	MUNICÍPIO	COMPONENTES CURRICULARES SOBRE A PEDAGOGIA: (nome do componente/ carga horária/ semestre de oferta na matriz curricular)	EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR
-------------	------------------	--	--

Observações: