

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: FORMAÇÃO
INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL
E POLÍTICAS PÚBLICAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Valmir da Silva

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL,
PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Valmir da Silva

Defesa de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Da Silva, Valmir
Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas / Valmir Da Silva.-2013.
163 p. ; 30cm

Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Processos identitários 2. Formação do pedagogo 3. História Oral de Vida I. Cunha , Jorge Luiz da II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Valmir da Silva. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: silvadoril2@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL
E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Elaborado por
Valmir da Silva

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof. Elizeu Clementino de Souza, Dr. (Uneb)

Prof^a. Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dr^a. (UFSM)

Prof^a. Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr^a. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 20 de fevereiro de 2013



AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. JORGE LUIZ DA CUNHA, pelo incentivo, dedicação e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o andamento desta Dissertação de Conclusão de Curso Mestrado em Educação. À Professora ADRIANA MOREIRA DA ROCHA MACIEL, pelo seu espírito inovador e empreendedor na tarefa de multiplicar os conhecimentos, pela sua disciplina, ensinando-nos a importância do trabalho em grupo e pela oportunidade de participação nas discussões políticas da academia. Aos demais idealizadores, coordenadores e funcionários da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, agradecimento especial. A todos os professores e seus convidados pelo carinho, dedicação e entusiasmo demonstrados ao longo do Curso. Particularmente, à Coordenação do Curso pela dedicação inequívoca, por não pouparem esforços como interlocutores dos alunos. Aos colegas de classe, pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e solidariedade. Às nossas famílias, pela paciência em tolerar a nossa ausência. E, finalmente, à sociedade pela oportunidade e pelo privilégio que nos foram dados em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este Curso, perceber e atentar para a relevância de temas que não faziam parte, em profundidade, das nossas vidas.

Ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação, nem sabor e logo estarão estragadas.

(Jean Jacques Rousseau)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Autor: Valmir da Silva

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de fevereiro de 2013

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolvida na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. A temática configura-se pelos processos construtivos da identidade profissional do pedagogo, justificando-se a partir da compreensão de que toda profissão assegura uma identidade e, na atual conjuntura social, encontra-se em crise. Assim sendo, buscamos investigar a formação, a prática profissional e as políticas públicas como processos construtivos que marcam a configuração identitária do pedagogo. Para isso, entrevistamos cinco pedagogos com experiência profissional no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de Santa Maria – RS. Utilizamos como abordagem metodológica a modalidade História Oral de Vida, (Meihy, 2007 e Thompson, 1992), tendo a narrativa gravada e transcrita com instrumento de coleta de dados. A fundamentação teórica e as análises têm o aporte teórico em autores como (Nóvoa, 1992, 2009; Abraham, 1986; Libâneo, 2003, 2006; Saviani, 2007, 2008 e Gadamer, 1993).

Palavra-chaves: Processos identitários. Formação do pedagogo. História Oral de Vida.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE CONSTRUCTIVE PROCESSES OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PEDAGOGUE: INITIAL FORMATION, PRACTICE PROFESSIONAL AND PUBLIC POLICIES

Author: Valmir da Silva
Supervisor: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
Date and Place of Defense: Santa Maria, February 20th, 2013

Master Dissertation presented to Programa de Pós-Graduação em Educação of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). It is developed inside the research line Práticas Escolares e Políticas Públicas (School Practices and Public Policies). The theme is configured by the constructive processes of the professional identity of the pedagogue, and it is justified through the comprehension that every profession holds an identity and, in our present social configuration, it is in crises. Thus, we try to investigate the constructive processes that mark the identity configurations of the pedagogue, such as: the initial and continued formation, the pedagogical practice and the public policies. For this reason, we will interview five pedagogues with professional experience in the context of Children Education and The First Grades of Elementary School of Santa Maria – RS. We will use the methodological approach the modality - Oral Report of Life History (Meihy, 2007 and Thompson, 1992), aveng the narrative recorded and transcribed with data collection instrument. The theoretical foundation and the analysis will have the theoretical approach such as: (Nóvoa, 1992, 2009; Abraham, 1986; Libâneo, 2003, 2006; Saviani, 2007, 2008 end Gadamer, 1993).

Keywords: Identity processes. Pedagogue formation. Oral Report of Life History.

LISTAS DE IMAGEM E QUADRO

Imagem 1 – Athene bei den Musen. Óleo sobre tela. Frans Floris (1560). (Mnemosine e as nove musas).	69
Quadro 1 – A Pedagogia no Brasil, história e teoria.....	85

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer CNE/PC 2005	127
ANEXO B – Resolução CNE/PC 01/2006	151
ANEXO C – Questão de pesquisa	157
ANEXO D – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	158
ANEXO E – Ficha-controle de dados dos sujeitos da pesquisa.....	160
ANEXO F – Ficha-controle de dados da pesquisa	162
ANEXO G – Carta Cessão	163

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 ENTRELAÇAMENTOS INVESTIGATIVOS: A HISTÓRIA ORAL DE VIDA COMO PROCESSO METODOLÓGICO	25
1.1 Questão de pesquisa	28
1.2 Objetivo geral	28
1.2.1 Objetivos específicos.....	29
1.3 Contextos e sujeitos da pesquisa.....	29
1.3.1 Contexto investigativo	29
1.3.2 Sujeitos da investigação.....	30
1.4 Procedimentos para a coleta de dados e análises.....	31
1.4.1 Procedimentos de pesquisa	31
1.4.2 Análises.....	31
1.4.3 Considerações de caráter ético da pesquisa.....	33
2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO	34
2.1 Identidade	35
2.2 Formação	43
2.3 Profissão e trabalho	57
2.4 O cenário dos conflitos profissionais	66
3 CONSIDERAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS ACERCA DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PEDAGOGO E DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	69
3.1 A memória como elemento da história de vida do pedagogo.....	69
3.2 A gênese da categoria pedagogo	72
3.3 A Pedagogia e suas confluências teóricas	75
3.3.1 Concepções pedagógicas	83
3.3.2. Políticas públicas e seus reveses no cenário educativo.....	86
3.3.3 A Pedagogia como Ciência da Educação	92
4 A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA COMO POSSIBILIDADE DA RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA E PROFISSIONAL	100
4.1 O contexto do trabalho do educador e suas significações	100
4.2 A prática pedagógica como possibilidade de pertença.....	105
4.3 O desenvolvimento profissional numa perspectiva da formação e da prática crítico-reflexiva.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	122

APRESENTAÇÃO

A trajetória de vida dos educadores¹ que ora apresentamos é pautada pelos conhecimentos, vivências e razões que se confrontam com a temática da pesquisa. Ambas entendidas como possibilidades compreensivas de trajetórias, que constituíram e constituem a formação de cada um na sua particularidade como educadores. Porém, esta pesquisa também se desenvolve a partir de anseios, conflitos e buscas do meu² caminho como indivíduo, profissional e, sobretudo, enquanto pesquisador. Assim, busco rememorar os contextos das instituições educacionais por onde passei que, no decorrer da minha trajetória de vida, contribuíram na formação do sujeito histórico-crítico, pesquisador e aprendente que sou. Revejo nesse processo construtivo meus primeiros conflitos e acertos no contexto da escola inicial, entre os quais estão as relações sociais entre colegas e professores que me inspiravam e, ainda, contribuem para acreditar que a escola pode ser um espaço de relações solidárias, embora nem sempre seja possível acontecer, pois a realidade de cada espaço institucional reflete aquilo que é de mais particular. Da mesma forma, os conflitos com professores reforçavam e ainda reforçam o desejo de fazer do contexto escolar um lugar de aprendizagem, prazeroso e significativo.

Desisti da escola na Sexta Série do Ensino Fundamental, hoje, Sétimo Ano do Ensino Fundamental, no ano de 1983. Muitas foram as razões que me fizeram abandoná-la. O trabalho parecia-me mais interessante que o cotidiano escolar, além de que, o mundo social onde estava inserido, girava de modo mais interessante e significativo. Entre os adolescentes, as festas de porão e, logo depois, as discotecas tinham outro ritmo. Arrisco-me a dizer que a escola não mudou muito nessas últimas três décadas, mas as possibilidades de entretenimento para a criança e o jovem estão muito além do imaginado. Dar conta disso, hoje, é um desafio tanto para a escola quanto para o educador.

¹ Educadores, educadoras, pedagogos pedagogas, são gêneros reconhecidos em nosso trabalho, mas, por uma opção de uso de linguagem, usaremos o termo educador (es) pedagogo (os), sem prejuízo ao reconhecimento de gêneros.

² Nesse momento de fala, é usada a primeira pessoa do singular, por se tratar de uma particularidade pessoal. Nos demais momentos da escrita será usada a terceira pessoa do plural.

Procurando possíveis respostas, ingresso no Curso da EJA do Ensino Fundamental, no ano de 2000, na Escola de Ensino Supletivo Lógico, na cidade de Sapiranga- RS e, depois, na EJA do Ensino Médio, nos anos de 2002 a 2003, no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Campo Bom- RS. Nessa fase, o desenvolvimento da autonomia se fez presente como instrumento fundamental para alcançar um propósito cultural, crítico e humanizador. Transparece, assim, a caracterização de uma racionalidade e o despertar para compreender o mundo e os sujeitos que nele interagem. Paralelamente, entender os primeiros sentidos e inquições que norteiam os fundamentos da educação e a prática pedagógica como exercícios emancipatórios, percebendo, então, que no campo da educação não trabalhamos com respostas e verdades absolutas, mas com possibilidades.

Muitas foram as dificuldades encontradas pelo caminho: conciliar o trabalho com os estudos; a dificuldade de acesso as instituições de ensino; dificuldades para conseguir orientações dos professores; estudo individualizado pela características dos cursos da EJA. Mas, significativas, para forjar a profissão de educador e a identidade profissional, pois, enquanto estudante, já pensava em ser pedagogo. As dificuldades financeiras eram as que mais se faziam presentes, por isso, após o Ensino Médio, a escolha de uma instituição pública de Ensino Superior.

Ao fazer minha escolha profissional para o Curso de Pedagogia Educação Infantil, em 2004, na Universidade Federal de Santa Maria, busco ressignificar os saberes no âmbito formativo para o meu desenvolvimento profissional e identitário. Na compreensão de que pela formação inicial o educador pode se tornar capaz de mobilizar os saberes que envolvem uma prática reflexiva, uma teoria especializada e uma militância pedagógica comprometida. Pois, ao ingressar na profissão, o pedagogo vai interagir com pares, alunos e instituições sociais. E, com isso, dá-se início ao processo da formação continuada, reconstruindo na prática crítico-reflexiva os saberes da profissão e da identidade profissional.

A partir dessa compreensão, minha trajetória acadêmica foi permeada com experiências no contexto escolar, através de projetos de pesquisa e extensão logo no primeiro semestre do Curso, experiência que acompanhou todo o meu processo formativo. Isso impulsionou e deu um diferencial complementar na minha formação inicial. Um elo entre sentimentos e ideias que fazem a diferença no processo formativo e na ação pedagógica, justamente por dimensionar aspectos com o

cognitivo, afetivo, cultural, social e humano. Sem esse processo de inserção no contexto escolar, acredito que só a formação inicial não teria conseguido dar conta de ampliar os conhecimentos adquiridos com a prática no contexto das escolas, comprometendo, assim, alguns aspectos do processo construtivo da minha identidade como profissional da educação. Justifico isso a partir da compreensão de que muitas foram as dúvidas, as quais só me foram respondidas em contato permanente com a totalidade da escola.

Como acadêmico no grupo de pesquisa, tive a oportunidade de observar, em muitos momentos, os conflitos, reconhecimentos, aprendizados, crescimento pessoal e profissional, assim como dificuldades dialógicas e práticas nos encontros de formação de professores de uma Escola Municipal da cidade de Santa Maria. Nesses momentos, em que surgem trocas de experiências entre professores, também acontecem interações na prática com alunos. Uma experiência significativa para todos: acadêmicos, professores, educadores, alunos, escola e grupo de pesquisa.

Lembro-me das primeiras impressões frente a uma turma de crianças na pré-escola durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa na escola. Apesar de meus conhecimentos teóricos e da prática dialógica com os docentes, nas oficinas para formação continuada de professores do Ensino Básico, tive dificuldades em lidar com situações peculiares do cotidiano em sala de aula. Foram necessários longos períodos de inserção no cotidiano dessa turma, assim como o acompanhamento da professora regente, para que eu ganhasse segurança em ser educador. Acredito que tais experiências me constituíram o ser pedagogo que sou.

Assim, minha caminhada formativa é largamente marcada pelas discussões junto a esse grupo de pesquisa no contexto acadêmico e da Escola Básica. Um período de preparação à Pós-Graduação, momento em que se acirravam as discussões sobre o distanciamento da academia com a realidade da Escola Básica e com a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, ainda presente em determinados contextos do campo educacional.

Dando continuidade à minha trajetória acadêmica, julgo pertinente fazer o Curso de Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria, na seleção de 2009, na expectativa de melhorar a compreensão da esfera organizacional e pedagógica da escola. Nessa construção de saberes, evidentemente, alguns momentos se destacam no processo construtivo profissional

e identitário. Entre eles, estão as experiências e a filosofia de Freire, intrinsecamente ligado à luta social pelo viés da educação popular. Freire percebe o processo educativo como prática de liberdade, entendimento compartilhado por aqueles que acreditam no poder transformador da educação. Assim como os demais críticos e filósofos da história, Freire contribuiu social e politicamente com o campo educacional. Em seus escritos, denuncia os discursos fatalistas que predominam nas relações sociais, a partir de mecanismos, sejam eles do capital, da informação, da comunicação, da religião e do próprio sistema de educação. Freire expõe a influência desses discursos que mascaram, distorcem e ingenuizam a opinião pública, negando a história e criando uma falsa perspectiva de felicidade, democracia e solidariedade. Compreender esses discursos fatalistas, presentes na “voz” de especialistas, políticos e instituições, é um dos primeiros passos para sair da condição de oprimido.

Nessa caminhada, o Curso de Especialização em Gestão Educacional proporcionou-me a inserção nos meandros das políticas públicas para a educação. Mais especificamente: DCN, PCN, PDE e currículo. Nesse momento da formação continuada, passei a compreender a lacuna que a formação inicial havia deixado na minha formação como pedagogo, visto que, justamente no período da formação inicial, houve alterações curriculares que uniram os cursos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, transformando-os em um Curso de Pedagogia Licenciatura. Na época, o principal argumento da coordenação do curso, para sensibilizar o acadêmico a aderir à incorporação, foi o benefício com a ampliação do campo profissional, expandindo as possibilidades de trabalho após o término da graduação.

Em nenhum momento foram discutidos a qualidade formativa e as influências das Novas Diretrizes Curriculares no Curso de Pedagogia na vida e na profissão do educador. Da mesma forma que não se discutiu, durante o processo formativo, o impacto dessas mudanças na qualidade de ensino e na rotina da sala de aula no contexto escolar, principalmente quando estamos falando de Educação Infantil, os primeiros anos basilares do desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, comparada a outros cursos, como Medicina, Engenharia, entre outros, a Pedagogia tem um compromisso ainda maior, pois trabalha com a educação, valores humanos, morais e éticos, imprescindíveis nas relações sociais, para uma vida com mais solidariedade e comprometimento com o outro.

Nesse sentido, a formação inicial do pedagogo não pode assumir a característica de um curso que informa, já que se configura como formador de um profissional apto a desenvolver um trabalho transformador, sem margens para negligências profissionais. O pedagogo, que for desenvolver suas competências e saberes ao iniciar a profissão, possivelmente deixará marcas profundas na vida de muitas crianças, sujeitas a pagar pela falta de profissionalidade não desenvolvida no curso de formação inicial. O mesmo aconteceria com o médico e/ou engenheiro que saísse de seu curso de formação sem o domínio da prática profissional. O médico tiraria a vida de muitos pacientes até aprender na prática a sua profissão, e o engenheiro derrubaria muitos edifícios até se tornar um profissional por excelência. Curso de formação não é, pois, curso de informação.

Rememorando minha trajetória formativa, deparei com as primeiras aproximações às tecnologias da comunicação e da informação. Elas tornam-se um fenômeno comum, transformando-se em ferramentas importantes no cenário educativo formal e não formal. Para inserir-me com mais profissionalidade no campo educacional, fiz o Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (TICs), em 2009, na UFSM/EAD. Mais uma possibilidade de ampliar meus conhecimentos no campo da pesquisa e da prática educacional. E, justamente, por sentir que a formação inicial não contemplou em seu currículo uma disciplina com bases teóricas e prática que trabalhassem o sentido e o significado dessas tecnologias, como ferramenta no processo de ensino e aprendizado no contexto da sala de aula do Ensino Básico. O que tive foi, na realidade, um docente em final de carreira, delegando a responsabilidade de suas aulas a seus orientandos. E isso se repetiu em muitas outras disciplinas, nas quais o docente era o profissional “substituto”, muitas vezes contratado pela universidade logo após ter se formado em um curso de graduação.

E nesse contexto acadêmico, marcado pelas relações sociais entre professores, alunos e fatores de ordem social, política e econômica, há particularidades fundamentais que influenciaram minha vida acadêmica. As leituras de Freire, Adorno, Marx, Nóvoa, Saviani, Abraham, entre outros, por exemplo, foram significantes nesse processo construtivo do meu modo de ser e pensar. Essas leituras contribuíram e ampliaram as possibilidades de da pesquisa e da prática crítico-reflexiva no campo formativo educativo diante dos conflitos e das relações sociais.

As articulações entre o tema de minha pesquisa com as atividades da Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria (PPGE), dão continuidade e contribuem para a minha formação profissional, possibilitando uma aproximação e reflexão entre o conhecimento acadêmico e a realidade do contexto escolar da Educação Básica. Da mesma forma, suscita outras reflexões sobre a formação, a prática escolar e as políticas públicas como elementos fundamentais no processo construtivo da minha identidade profissional como pedagogo.

Minhas escolhas justificam-se pela trajetória de vida, pela determinação de ser uma pessoa e um profissional melhor e, assim, contribuir na formação e na emancipação do indivíduo. Desse modo, a área da educação tornou-se minha meta, e os desafios, parte de minha profissão. As leituras e o diálogo com docentes e discentes permitem-me apontar o educador como um sujeito histórico, que enfrenta os desafios no campo educacional com muita luta. Essa breve retrospectiva a respeito de minha escolha profissional e o interesse de pesquisa sobre a identidade profissional do pedagogo configurou-se, desde o início, como um dos pilares-mestre que se constrói no processo de formação e se reconstrói e se fortalece na prática do educador. Dessa forma, busco, por meio do Curso de Mestrado em Educação, dar sentido e significado aos processos construtivos da identidade do pedagogo, tendo como base a formação, a prática e as políticas públicas.

Estes foram os caminhos que me trouxeram até aqui. Mais uma conquista na trajetória pessoal, social e profissional marcada em minha história de vida e em minhas memórias, que, agora, juntando-se às perspectivas e impressões dos sujeitos da pesquisa, poderão contribuir e compor fatos significativos no movimento profissional e de vida de outros profissionais da educação.

Assim, mais do que encontrar respostas, queremos compreender a temática e buscar possíveis contributos teóricos na mediação dos processos construtivos da identidade e da profissão do pedagogo, compreendemos que a busca da identidade profissional sempre foi um entusiasmo criador do ser humano. Desde os tempos antigos, com os gregos, atravessando a história humana até nossos dias. E nesse andamento, ela se configurou a partir de algumas concepções adequando-se à cultura ocidental dos últimos tempos. Nesse sentido, os processos que delineiam e atravessam os aspectos construtivos da identidade, seja ela, pessoal, social e profissional, são marcados, historicamente, pela crescente autonomia que o Eu

adquire nas relações que estabelece, no ambiente social e profissional, entre educadores, alunos e instituições. Essas relações “entre” facilitam a aproximação e a cooperação nas ações mediadoras dos processos da aprendizagem e da formação humana.

É nessa perspectiva que Berger e Luckmann (2004, p, 179) compreendem a identidade. Ela configura-se como “elemento chave da realidade subjetiva”, formando-se e sendo ressignificada através dos diferentes sentidos e intervenções estabelecidas nas relações sociais. As identidades são unidades formadas por características singulares, produzidas a partir dessas relações, que definem uma identidade própria para cada indivíduo.

Embasadas pelas configurações da Teoria Histórico-Crítica³ e pelas histórias de vida dos educadores, nesse processo construtivo marcado pelas relações e experiências do indivíduo, procuramos entender a identidade como processo construído a partir das experiências, das relações sociais, seja na formação, na prática pedagógica e nos estranhamentos com aspectos das políticas públicas. Por essa perspectiva, ela não é um fenômeno imutável e nem exteriorizado que possa ser adquirido, mas um processo que permeia a construção do indivíduo. Desse modo, ao considerarmos a natureza do trabalho desse profissional, que é o educar, como parte fundamental do processo de emancipação, implica reconhecer, historicamente, a função social e as experiências significativas que caracterizam a prática do pedagogo.

Esse cenário indicador das experiências profissionais do campo educacional é um espaço social específico das estruturações da profissão na construção de um sistema de ensino. Sistema que a princípio tende a dar conta da formação, da profissionalização, da aprendizagem e da construção de conhecimentos. Na perspectiva teórica de Abraham (1986) é um espaço de ressignificação da subjetividade. Os conflitos da profissão, da prática, das relações sociais e profissionais e da postura crítico-reflexiva são fatores que formam um labirinto no qual o educador está inserido. Os conflitos emergentes desse espaço influenciam e determinam aspectos do processo da formação profissional. Aspectos como: acomodação e/ou desafio diante das dificuldades.

³ SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

O conceito de formação tem sido recorrente no campo educativo desde os tempos clássicos da Grécia antiga com a Paidéia⁴ (CAMBI, 1999). Ela é entendida como desenvolvimento integral que dá ao indivíduo a formação humana, ou seja, que o constituirá como homem e cidadão livre. Um indivíduo forjado na/e para a liberdade. É com os gregos que começa a história da formação educativa, influenciando o sentido e o significado da nossa cultura educacional. Foram os gregos quem, pela primeira vez, colocaram a educação como problema social; logo, compreenderam a necessidade de indivíduos responsáveis para conduzir os educandos.

Nesse contexto de discussão investigativa, sobre a construção identitária e a formação, através do pensar crítico-reflexivo, entendemos que a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005) pode ampliar as possibilidades de compreensão dos fenômenos que cercam a temática investigada. A saber: Histórico - nesta perspectiva, compreende-se que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação; Crítica - por ter consciência das determinações exercidas pela sociedade sobre a educação. A partir do ponto de vista crítico, pois, é possível ampliar inúmeras possibilidades de visualização e compreensão de fatores que compõem o complexo sistema educacional.

Entender o processo histórico do trabalho e da profissionalização do educador implica reconhecer que o mesmo tem sua legitimação na conjuntura de diferentes momentos e espaços da vida, marcado por elementos do contexto sociopolítico-histórico que atuam como forças geradoras de conflitos na constituição da profissão: “Estado, Igreja, famílias, etc.” (NÓVOA, 1991, p. 18). Nesse aspecto configurativo da profissão e do trabalho do educador, Nóvoa (1992) traz como referência esclarecedora um momento significativo que deixou profundas marcas na função social do pedagogo: o sistema de Estado/governo que o compreende como um funcionário laico a serviço do Estado, mas com um trabalho de aspecto social missionário. A isso, Cunha (1999) argumenta que, por se tratar do trabalho do profissional da educação e para evitar essa desconexão alimentada por esse

⁴ Uma educação pública, retirada da família e do santuário, que visa à formação do cidadão e das suas virtudes (persuasão e capacidade de liderança, sobretudo). É uma educação que se liga à palavra e à escrita e tende à formação do homem como orador, marcado pelo princípio do Kalogathos (do belo e do bom) e que visa cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência, que, todavia, não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho (CAMBI, 1999).

sistema, o uso do termo profissionalidade seja mais adequado, justificando que o trabalho do educador “nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 1999, p. 216).

Esse cenário dos conflitos do trabalho do pedagogo faz parte do contexto social da profissionalidade. Entendimento esse configurado a partir dos depoimentos e da memória dos sujeitos da pesquisa. Evidenciamos assim, o quanto é incoerente perceber o educador fora dessa conjuntura, como um profissional idealizado. Para eles, essa perspectiva romântica da figura missionária do educador não se concebe mais. O educador tem uma vida social tão complexa quanto os demais, e que não se desata dessa complexidade quando exerce seu trabalho no contexto da escola, levando em consideração, sempre, que a educação da criança e a preservação dos valores morais também são um compromisso social. A responsabilidade não pode ser atribuída só à escola e ao educador.

Compreendemos, assim, que esse cenário marcado por constantes conflitos é caracterizado pelas multiplicidades, simultaneidades e imediaticidades do estilo de vida contemporâneo influenciado pela cultura mercantilista global. E, nesses caminhos entrelaçados com perspectivas e possibilidades, a educação é considerada ferramenta meio para buscar e ressignificar uma vida social democrática, emancipada e solidária. E, nesse processo, estão a formação, a identidade, a profissão e o trabalho do educador. Elementos significativos presentes na memória histórica do profissional pedagogo.

A história assim entendida, como parâmetro revelador dos mais interessantes feitos do ser humano no decorrer de sua existência, aponta para a compreensão da história desse profissional. É, pois, recorrente do termo *paidagogo*⁵, de origem grega, nome que era dado aos escravos que conduziam as crianças à escola. No contexto da vida social grega, recebe os filhos das classes dirigentes e médias dando-lhes uma instrução básica, configurando-se como cultura do falar e do escrever. Os gregos elegeram, entre outros profissionais da educação, o *paidagogo* como guia nesse processo de emancipação do indivíduo. Ao recorrer à história,

⁵ Etimologicamente o termo Pedagogia vem do termo *Paidós* (criança) e *Agodé* (condução). O pedagogo, portanto, é aquele que conduz a criança. Na Grécia Antiga os *paidagogos* eram escravos que acompanhavam os filhos de seus senhores em diversos lugares. Os aprendizes sentavam-se aos seus pés para ouvirem seus ensinamentos (CAMBI, 1999).

numa possibilidade de compreensão e ressignificação dessa profissão, temos a oportunidade de compreender que a política educacional grega confere a esse profissional a função de guiar e estimular o desenvolvimento cultural, moral e política da criança e do jovem (CAMBI, 1999).

As significações da profissão do pedagogo são marcadas amplamente por diversificadas funções. No Brasil, teve início nos anos 30, do Século XX, com a criação do Curso de Pedagogia no interior da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. De lá para cá, passa por inúmeras regulamentações via políticas públicas. Nesse percurso, até a primeira década do Século XXI, a função do pedagogo desdobra-se desde os limites do berçário à pré-escola, atuando nos primeiros anos do Ensino Fundamental. É especialista, gestor, coordenador e orientador pedagógico. Atua na EJA, coordenação de projetos pedagógicos dentro e fora do contexto escolar (BRASIL, 2006).

De um modo geral, os sujeitos da pesquisa não compreendem essa ampliação do campo profissional como um problema à sua profissão, pois se limitam ao trabalho no contexto formal do Ensino Básico, desconsiderando qualquer afinidade, pretensão e formação para atuarem em demais contextos, os quais foram abarcados pelas novas políticas curriculares para a formação do pedagogo. Nas considerações de Libâneo (2001), esses aspectos, como o Curso de Pedagogia, a formação inicial do pedagogo e as políticas públicas são elementos marcados por peculiaridades culturais e históricas da educação brasileira desde o início do Século XX.

Da mesma forma, Saviani (2007) diz que a história da educação brasileira é atravessada por singularidades, avanços e retrocessos. O pedagogo, que no decorrer do tempo vem se reafirmando profissional da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de suas limitações, perspectivas e interesses, encontra-se em muitos momentos como protagonista de embates: ora se opõe e ora se deixa levar pelas veemências das políticas públicas, capazes de o perceberem como instrumento de legitimação de modelos sociopolítico-econômicos. A isso, Nóvoa (1992) aponta como referência esclarecedora a racionalidade técnica imposta à profissão e ao trabalho dos educadores, a qual tende compreendê-los como funcionários ora da Igreja, ora do Estado.

Nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, observamos que há uma compreensão de que parte dos conflitos profissionais do educador é decorrente da

crise na profissão, das angústias, da insegurança e do mal-estar⁶. Fatores desencadeados pelo constante desrespeito social e político à profissão de educador e pelos vícios decorrentes de uma prática pedagógica conteudista e pragmática a qual são submetidos. Sentimentos desfavoráveis para consolidar uma postura comprometida com projetos de transformação social. Elementos que, ao interferirem no fazer e no saber pedagógico, estabelecem uma conotação de negligência, determinantes e responsáveis pela incompletude da identidade profissional. Por esta perspectiva da incompletude, o pedagogo encontrará dificuldades em descobrir caminhos seguros nas múltiplas e complexas funções que lhe são atribuídas. Visto que, historicamente, ele tem uma grande responsabilidade social com a educação formativa da criança no espaço formal da escola.

Nesse contexto de conflitos, estão presentes as políticas públicas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia CNE/PC nº 05/2005 - Resolução CNE/PC nº. 01/2006, que estabelecem mudanças no processo formativo do pedagogo, ampliam a demanda profissional e configuram a docência como base da sua formação. Tais atribuições requerem certo cuidado quanto às intenções dessas políticas junto ao currículo acadêmico, pois, na compreensão de alguns críticos da educação (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2006), é a docência que tem a Pedagogia como base da sua formação, e não o contrário. Da mesma forma, existem ressalvas quanta à disposição e competência de muitas das Instituições de Ensino Superior para formar o pedagogo em todas estas especificidades, a fim de exercer com responsabilidade e qualidade seu papel social. Funções que, se não bem compreendidas, podem vir a comprometer diretamente o modo de ser e estar na profissão, ficando o educador, em muitos momentos, perdido no labirinto da sua própria prática.

O compromisso com a formação profissional tem como perspectiva aprimorar a cultura social do indivíduo, comprometendo-se com a democracia, a solidariedade e a liberdade do ser humano. Desse modo, a procura de sentido e significados na trajetória de vida e na memória do educador é compreendida como fator

⁶ Quando se trata de compreender o contexto atual da profissão docente, refere-se aos *riscos psicológicos* que envolvem esta atividade. É o estresse ou mal-estar docente que tem sido tema de muitas investigações atuais, quando se trata do professor. Esse mal-estar poderia ser caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho precárias, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional. Essas condições podem ser entendidas como extrínsecas e se somam às de natureza intrínsecas, como a ansiedade, a insegurança e a instabilidade vividas pelo professor num contexto que, cada vez mais, lhe faz exigências e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho (CUNHA, 1999, p. 141).

determinante para conspirar em defesa de um lugar de pertencimento, no qual o indivíduo possa se reconhecer como parte da história. A partir da trajetória pessoal, social e profissional revisitamos a memória desse profissional, buscando pontuar, como fonte narrativa e ilustrativa, o mito de Mnemosine. A finalidade desta deusa era lembrar aos homens e aos heróis as suas conquistas (LE GOFF, 2003).

Nessa perspectiva histórica e crítica da formação educativa, Nóvoa (1992) aponta para a importância do educador constituir-se profissional autônomo, numa constante valorização pessoal e profissional. Isso implica ressignificar a profissão a partir de um trabalho crítico-reflexivo, tendo como norte as práticas e as experiências compartilhadas no contexto de trabalho.

Esse exercício requer a compreensão de que, nas últimas décadas do Século XX e início do Século XXI, as mudanças de paradigmas sociopolítico-econômicos, que marcam a educação escolar, contribuíram para uma significativa transformação na concepção da prática pedagógica na educação da criança. Mudanças que ainda vivem um espírito de transição entre o cuidar e o educar. Assim, a concepção da função do pedagogo deixou de ser restrita aos limites do cuidar e do ensinar; o seu papel social, como educador, passa por transformações no imaginário social. Agora, muito se discute o seu comprometimento com relação às práticas pedagógicas para o desenvolvimento humano, moral, ético, físico e cognitivo da criança.

No contexto educativo, essas práticas são compreendidas, pois, a partir de uma ação fundamentada teoricamente. Entende-se a prática como sendo toda a ação do educador, da mesma forma que a teoria é entendida como a organização das representações que o indivíduo constrói sobre objetos ou fenômenos de modo conceitual, segundo critérios. São concepções que demonstram o que o pedagogo precisa saber e fazer no exercício da sua profissão. Tanto na formação profissional como na ação pedagógica, no momento em que se considera apenas uma das dimensões, seja a prática ou a teórica, provoca-se uma desarticulação do conhecimento teórico articulado à prática (KUENZER, 2004).

Nessa perspectiva de ressignificação da profissão do educador, tendo a prática como uma das possibilidades, Nóvoa (1992) também faz esse entrelace, discorrendo com teóricos, como Nias (1991), Dominicé (1990), Ivor Goodson (1991), Finger (1989), sobre as perspectivas de uma prática pedagógica reflexiva no processo da formação. A trajetória formativa como perspectiva crítico-reflexiva, que venha fornecer meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, uma

prática pedagógica que facilite “uma dinâmica de autoformação participativa” (NÓVOA, 1992, p. 25). Esse processo torna-se possível na medida em que o educador, ao desenvolver sua prática, ressignifique o trabalho, dando ênfase à construção de saberes pertinentes à profissão. Tal ressignificação se dá coletiva e participativamente; do contrário, a formação acontecerá de modo unilateral, sem o aspecto de uma participação com aspectos “críticos-reflexivos” (Ibid., 1992, p. 25).

A configuração dos fenômenos que cercam os processos da formação, da construção identitária e da ação pedagógica, pode ser encontrada na compreensão de Abraham (1986), a qual ilustra o campo educacional como sendo os percursos do labirinto. Lugar e espaço que caracterizam os conflitos e o entorno social percorrido pelo pedagogo. O labirinto, como ilustração dos múltiplos conflitos da profissão, marca circunstâncias de acomodação, assim como de reflexão crítica que atravessa a teoria e a prática. Sendo assim, a partir da perspectiva da autora, o labirinto é a representação dos conflitos internos e externos que cercam o educador como pessoa e profissional. Conflitos que, na compreensão de Belmar (2005), podem assumir o caráter de construção e/ou negação. Decorre a partir de exigências e cobranças, sendo que sua mediação se dá conhecendo as causas, compreendendo sua formação e seu desenvolvimento.

Para dar conta do propósito da pesquisa, estruturamos o trabalho em 4 capítulos, sendo: I- “Entrelaçamentos investigativos: a história oral de vida como processo metodológico”, onde abordamos os caminhos da investigação através da História Oral de Vida, situando os espaços e o contexto dos sujeitos da pesquisa; II- “A formação inicial e continuada como processos construtivos da identidade profissional na do pedagogo”, onde apresentamos algumas considerações dessas categorias e seus elementos determinantes na prática e nos conflitos pedagógicos; III - “Considerações sociais e políticas acerca da trajetória histórica do Pedagogo e do Curso de Pedagogia”, assinalando os dados históricos do Pedagogo, da Pedagogia, assim como as configurações das Diretrizes Curriculares para o referido curso; IV- “A prática crítico-reflexiva como possibilidade da ressignificação profissional”, que aponta possibilidades de ressignificação da profissão educador, tendo como perspectiva a prática crítico- reflexiva e a formação contínua.

1 ENTRELAÇAMENTOS INVESTIGATIVOS: A HISTÓRIA ORAL DE VIDA COMO PROCESSO METODOLÓGICO

O amadurecimento de uma agenda de história oral retrçou um caminho que combinava o teor político e imediato das histórias aventadas com o caráter democrático de acesso à informação. A gestação da moderna história oral, portanto, trouxe em seu processo o germe que a distingue de outras soluções de registro. Assim uma das vertentes mais radicais da história oral preza o compromisso de não ser apenas uma alternativa para produzir documentos (...) (MEIHY, 2007, p. 107).

Na perspectiva de se elaborar um documento, tendo como base, as memórias narradas pelos educadores, Meihy contribui afirmando que “a História Oral⁷ combinou três funções complementares: registrar relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo, assim, um incentivo à história” (MEIHY, 1998, p. 22). Desse modo, ao se definir um determinado projeto e optar pelo uso da História Oral de Vida, o pesquisador tem a possibilidade de escrever sobre fatos que se materializam a partir de experiências reais e fidedignas da vida cotidiana do indivíduo. Meihy (2004), atribui que

As possibilidades de se pensar uma história informal no quadro das posturas eruditas e acadêmicas mostram a História Oral como um campo aberto a possibilidades. Como desafio capaz de abrir fendas nas posturas tradicionais, a interpretação de uma pequena coleção de letras de música propõe a evidência de uma memória que se reconstrói trazendo em suas tramas comunidades afetivas que permitem questionar o sentido da História profissional que, infelizmente, tem negligenciado aspectos importantes do passado capaz de explicações da cultura popular. O alcance de uma “outra história”, com poderes mais subjetivos, admite pensar em construções de identidade fora do alcance nos quadros das narrativas produzidas segundo os documentos escritos (MEIHY, 2004, p. 139).

Mais do que trabalhar com entrevistas, a História Oral de Vida remete a questões complexas que propõem a análise de circunstâncias consideradas históricas. Nessa perspectiva, as entrevistas são elaboradas em diálogos com os

⁷ Apesar do uso da História Oral ser recente no Brasil, a sua expansão ocorre no início dos nos 90 do século XX, principalmente em decorrência dos contatos com pesquisadores estrangeiros e dos grupos de estudos que são criados para aprofundar os debates envolvendo pesquisas com a História Oral. Em 1994, com a criação da Associação Brasileira de História Oral, se fortalece e começa a organizar encontros nacionais reunindo pesquisadores de várias partes do país (FERREIRA; AMADO, 2006).

entrevistados que passam da condição de informantes para se tornarem colaboradores no projeto. Um exemplo de abordagem que privilegia a experiência de vida daqueles que narram suas histórias, pois destaca as singularidades das trajetórias pessoais, culturais e a visão de mundo do sujeito da pesquisa.

Na concepção de Thompson (1992), a História Oral é o marco de um novo paradigma de pesquisa no campo educacional, ou seja:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de atuação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Leva a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ela ajuda os menos favorecidos, especialmente os idosos, a conquistarem dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente à sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON, 1992, p. 44).

Tendo essas perspectivas referentes à História Oral como possibilidade de mudança social e cultural, a partir da construção de novos conhecimentos, marcados por conflitos e interações com indivíduos e estruturas sociais, é possível reorganizar e redimensionar o viés da pesquisa através de uma cultura do lembrar, do ouvir, do compartilhar, do registrar e do transcrever. Nesse sentido, através do registro das histórias e experiências dos sujeitos da pesquisa, fizemos uma análise da prática como meio de constituírem-se pedagogos.

Dessa forma, a maneira de ser e de estar na profissão está intrinsecamente associada à trajetória de vida no contexto sociopolítico, econômico e cultural, no qual acontecem os processos construtivos da formação e da identidade profissional. Para Meihy, “História Oral é o resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construção de identidade decorrentes de suas memórias expressadas” (MEIHY, 2007, p. 27).

Em particular, a “História Oral de Vida é um método de pesquisa que utiliza a técnica de entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana” (FREITAS, 2006, p. 5). Essas construções narrativas podem ir além, admitindo mitos, silêncios, blefes e distorções. Tornando-

se pelas suas peculiaridades, um instrumento privilegiado para análises e interpretações, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais, no qual o indivíduo está inserido.

Desse modo, “Como método, a História Oral de Vida se ergue segundo alternativas que privilegiam as entrevistas como atenção essencial dos estudos. Trata-se de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado, básico, das análises” (MEIHY, 2007, p. 72). Isso significa que o método é identificado como sendo um recurso que garante um processo organizado e rigoroso de investigação, capaz de obter resultados válidos. E a História Oral de Vida apresenta-se como uma possibilidade de superar a mera aquisição de dados, em favor da possibilidade de uma visão mais subjetiva das experiências individuais e coletivas.

Assume, assim, uma dupla função política no contexto da sociedade brasileira que, por um longo período de tempo, teve seu direito de expressão proibido, sufocado pelos regimes militares no Brasil. Visto, ainda, que “compromete-se tanto com a democracia, que é condição para sua realização, como com o direito de saber, que permite veicular opiniões variadas sobre temas do presente” (MEIHY, 2007, p. 111), delineando, então, uma possível reconstituição do passado, realizado pelo próprio indivíduo, sobre dois aspectos: o de si mesmo e dos acontecimentos sociais.

Na verdade, o que se evidencia com a História Oral de Vida, como processo metodológico, é a possibilidade de se legitimar junto à comunidade acadêmica um novo paradigma científico na construção de conhecimentos. Intenção que se fortalece na perspectiva de Queiroz (1983), a qual afirma que as “histórias de vida e depoimentos pessoais, a partir do momento que foram gerados passam a constituir documentos como quaisquer outros [...] que levam a elucidar de determinadas questões e funcionam também como provas” (QUEIROZ, 1983, p. 91). Assim, pode-se concluir que tal metodologia, privilegia enfim, “a voz dos indivíduos, não apenas dos grandes homens, como tem ocorrido, mas dando a palavra aos esquecidos ou ‘vencidos’ da história” (FREITAS, 2006, p. 29). E não o que queremos ter.

Desse modo, “não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto” (MEIHY, 2007, p.15). Como metodologia de pesquisa qualitativa, exige algumas etapas: Formulação do projeto de pesquisa, elaborado com “questões,

perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação” (ALBERTI, 1990, p. 12) e, ao definir a metodologia, esclarecer quais as tecnologias e os recursos empregados; seleção dos sujeitos significativos com aquilo que se configura como objeto de pesquisa; preparação das entrevistas, o entrevistado precisa compreender por que, para quem e para que está participando da pesquisa (MONTENEGRO, 1992); na realização da entrevista o pesquisador observará algumas questões importantes: não interromper a fala do entrevistado, ouvir tudo com atenção, realizar perguntas curtas e com caráter descritivo, evitar indução ou juízo de valor, interferir somente para esclarecer ou aprofundar algum aspecto, respeitar o silêncio, repetir a última frase do entrevistado, o que pode estimulá-lo a acrescentar novos detalhes ou resgatar outras memórias (MONTENEGRO, 1992); no processamento das entrevistas ficar atento as transcrição das gravações: conferência de fidelidade de transcrição, adequação formal dos relatos, leitura final, digitação e revisão de digitação (ROUCHOU, 2000); no retorno da entrevista transcrita, trazer uma cópia gravada ao sujeito, para que possa avaliá-la e liberá-la para o uso da pesquisa por meio da Carta de Cessão e, por fim, a análise das entrevistas, tendo como base, uma metodologia que de conta do processo de análise.

1.1 Questão de pesquisa

A partir da temática que determina o processo investigativo, definimos a seguinte questão de pesquisa; em que medida se configuram os processos construtivos da identidade profissional do pedagogo tendo como base processual a formação inicial, a prática pedagógica e as políticas públicas para a formação?

1.2 Objetivo geral

Para desenvolver a pesquisa, definimos como objetivo geral; Investigar processos construtivos da identidade profissional do pedagogo, tendo como foco a formação inicial e continuada, a prática pedagógica nos contextos institucionais com embasamento nas políticas públicas para a formação do pedagogo.

1.2.1 Objetivos específicos

Trilhando esse caminho, com perspectivas de ampliar os horizontes investigativos, detalhamos o objetivo geral a fim de mostrar o que pretendemos alcançar com a pesquisa. Assim, definimos como objetivos específicos:

I – Entrelaçar a investigação, apresentando os caminhos da discussão temática a partir e através da História Oral de Vida, situando-se e interagindo com os espaços e o contexto dos sujeitos da pesquisa;

II – Investigar a compreensão e demais considerações dos sujeitos da pesquisa sobre os processos construtivos da identidade profissional, tendo como elementos a formação inicial e continuada, assim como os conflitos da prática pedagógica no cenário acadêmico e escolar;

III – Analisar a trajetória histórica dos sujeitos da pesquisa, suas compreensões da função social do pedagogo e do impacto das políticas públicas no Curso de Pedagogia e na sua formação inicial, tendo como pano de fundo as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/PC nº 1/2006;

IV – Apontar as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre a prática pedagógica crítico-reflexiva e a formação contínua como possibilidades de reconstrução e ressignificação da formação e da identidade do educador.

1.3 Contextos e sujeitos da pesquisa

1.3.1 Contexto investigativo

O contexto investigativo tem como ponto de partida a conjuntura acadêmica na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do PPGE/UFSM, que desenvolve investigações numa perspectiva de compreender a organização das propostas educativas pelo viés das políticas públicas, do espaço pedagógico, da organização escolar, tendo como foco de pesquisa elementos como as políticas públicas, o ensino, a aprendizagem e o currículo. Sua efetivação se deu no contexto escolar do Ensino Básico de instituições públicas de ensino, da cidade de Santa Maria, RS. Lugar onde se encontra o pedagogo, principal sujeito de nossa pesquisa. É nesse espaço, imbricado pelas práticas pedagógicas, que buscamos a compreensão dos processos construtivos da identidade profissional do educador.

1.3.2 Sujeitos da investigação

Trabalhamos com educadores com formação em Pedagogia. Considerando os critérios apontados, escolhemos cinco pedagogos com experiência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão escolar e formação de educadores. Essas experiências foram fundamentais para que pudéssemos investigar alguns elementos que marcam a formação, a prática profissional e as políticas públicas como processos da construção identitária do educador. Os sujeitos da pesquisa foram indicados por discentes de uma instituição pública de Ensino Superior, os quais, ao tomarem conhecimento do tema da pesquisa, e por estarem em constante contato com tais sujeitos, tanto no contexto acadêmico quanto escolar, os aproximaram do pesquisador por apresentação via e-mail.

A escolha desses sujeitos foi motivada pela aproximação da temática da pesquisa e por atuarem especificamente na Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar. Para garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa, foi usado pseudônimo, sendo esses, escolhido pelo pesquisador de forma que preservasse a integridade moral de cada sujeito. Primeiro sujeito: (MARCOS) formou-se no ano de dois mil e onze, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, numa instituição de Ensino Superior Federal. Iniciou sua prática pedagógica no magistério e, antes de fazer o curso superior, atuou em escolas públicas, com projetos educativos em artes na Educação Infantil e Anos Iniciais. Segundo sujeito: (ELIZABETE) fez magistério no ano de mil novecentos e oitenta e nove e, no decorrer, formou-se no Ensino Superior em Pedagogia. Tem formação continuada na área de Gestão Educacional. Atualmente trabalha como educadora na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas. Terceiro sujeito: (TÁLIA) formou-se no ano de dois mil e oito, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, numa instituição de Ensino Superior Federal. Tem formação continuada em Gestão Escolar e Mestrado em Educação. Trabalha como gestora na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quarto sujeito: (JULIA) formou-se no Curso de Pedagogia, no ano de dois mil e três, numa instituição particular. Tem Especialização em Orientação Escolar e Mestrado em Educação. Trabalhou como educadora e gestora na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas particulares e públicas. Recentemente é professora numa instituição de Ensino Superior particular, como professora

formadora no Curso de Pedagogia. Quinto sujeito: (CEZAR) formou-se no ano de dois mil e oito, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, numa instituição de Ensino Superior Federal. Tem formação continuada em Gestão Escolar, Tecnologias Aplicadas à Educação e Mestrado em Educação. Trabalhou como educador na Educação Infantil em instituição particular, e realizou projetos educacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas.

1.4 Procedimentos para a coleta de dados e análises

1.4.1 Procedimentos de pesquisa

O procedimento utilizado para a coleta de dados desta investigação se deu através de narrativas gravadas e transcritas. Todas constituídas por cinco blocos de tópicos-guias sobre o tema articulado em relação à questão de pesquisa. (1º) Formação profissional específica; (2º) Experiências e desenvolvimento profissional; (3º) Formação continuada na prática; (4º) Campo de trabalho e políticas públicas e (5º) Organização do trabalho pedagógico e postura reflexiva.

As narrativas de vida com base na História Oral, como metodologia qualitativa, estão centradas na entrevista gravada, e consideram o papel do entrevistador, o papel do entrevistado e a necessidade de um gravador (ATAIDE, 2006). É uma das formas para colher dados, ela tem um conceito maior, a interação propriamente dita que acontece no andamento da coleta. Nessa compreensão, a narrativa de vida caracteriza-se pelos questionamentos básicos, fundamentados em conjecturas e teorias relacionadas da temática em questão. Nesse processo o depoente nem sempre é visto como alguém disposto a colaborar com a pesquisa. Às vezes, o silêncio num relato oral serve para captar o que não está explícito e, em alguns casos, o que não é possível dizer.

1.4.2 Análises

Para investigar a formação, a prática e as políticas públicas como processos construtivos da identidade profissional do pedagogo, a partir da narrativa dos sujeitos da pesquisa, utilizamos como procedimento de análise a hermenêutica. A análise hermenêutica configura-se a partir da intenção em compreender os signos

de uma fala, assim como de um texto. Isso significa dizer que interpretar e compreender implica em analisar os fenômenos apontados pelos sujeitos através de suas narrativas. É concatenar um novo discurso no discurso. Dialogar e/ou ler é apropriar-se do sentido da fala. Nesse sentido, a interpretação é um conceito-chave em hermenêutica. Para Gadamer, é interpretação-compreensão.

Ao eleger a linguagem como meio privilegiado da experiência humana do mundo, a Hermenêutica opera com um conceito de linguagem, onde esta não é transparente e óbvia, na qual os sentidos não estão dados previamente, mas se constituem numa relação dialógica de interpretação. Para Gadamer (1993), a linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão da mesma.

Assim, todo compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve em meio a uma linguagem que intenciona deixar falar o objeto e ao mesmo tempo a forma de linguagem de seu intérprete. Para o autor, "a linguagem é onde se encontram o eu e o mundo" (GADAMER, 1993, p. 467). A linguagem é, aqui, o meio onde se realiza a simultaneidade entre a análise e a aplicação, entre a interpretação e compreensão, e também entre o eu e o mundo. Ou seja, entre sujeito e objeto. Desse modo,

La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión (GADAMER, 1993, p. 378)⁸.

Apesar do significativo papel do sujeito intérprete e sua pré-compreensão como condições fundamentais do ato de interpretação, é importante enfatizar que as condições da interpretação não podem ser subjugadas à mera subjetividade do pesquisador. Mas sim, entendida a partir de sua condição histórica e de inserção num contexto específico. Gadamer chama atenção para a importância da historicidade da compreensão como princípio hermenêutico, pois aquele que se dirige a um texto, como intuito de interpretá-lo à base de sua pré-compreensão, apenas busca legitimar suas próprias ideias.

Para Gadamer (1993), o trabalho do pesquisador só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias, com as quais inicia a pesquisa, não sejam

⁸ A interpretação não é um ato complementar e posterior à compreensão, sendo que compreender é sempre interpretar e, portanto, a interpretação é a forma explícita da compreensão (Gadamer, 1993, p. 378).

arbitrárias, e sabe também ser necessário não dirigir-se diretamente ao texto a partir da opinião prévia que lhe é própria. Mas, examinar expressamente as narrativas quanto à sua legitimação, ou seja, quanto à sua origem e legitimação. Desse modo, o pesquisador que deseja compreender determinados fenômenos, deve deixar que o texto mesmo lhe diga alguma coisa. O intérprete deve pensar e ponderar para escutar o texto, propor um sentido após o outro, para que o texto brote, ou seja, passe a existir trazendo os fatos nele amalgamado.

1.4.3 Considerações de caráter ético da pesquisa

Em meio às considerações éticas pertinentes à realização desta pesquisa investigativa, esclarecemos que a mesma seguiu todas as orientações disponibilizadas pelas normas da Associação de História Oral em pesquisa. Dentre as orientações destacadas, encontra-se no (anexo G) a Carta Cessão, apresentada aos sujeitos da pesquisa para a devida autorização do uso de suas narrativas, na elaboração da referida Dissertação de Mestrado, vinculada ao (PPGE/UFSM). Os sujeitos dessa pesquisa foram contatados e entrevistados pelo autor de forma individualizada. Eles foram informados das condições de sigilo quanto à sua identidade. A entrevista ocorreu a partir do tempo disponível do sujeito, sendo a condição de sua participação de forma livre, de maneira que cada sujeito pudesse se posicionar e se manifestar de acordo com suas intenções e disponibilidades, além de ficar livre para deixar de participar do estudo caso assim o desejasse. As informações obtidas foram e serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, e acessadas unicamente pelo pesquisador responsável, da mesma forma que, seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos.

2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Desde os clássicos gregos, chegando aos dias de hoje, identidade, formação, profissão e trabalho são temas de estudos e discussões que permeiam o campo educacional, compreendido nesse contexto de investigação como espaço político e científico em torno da formação inicial e continuada de educadores e formadores.

Para acompanhar as compreensões empíricas dos sujeitos da pesquisa, nos fundamentamos em pesquisadores com referência no contexto temático investigativo, autores como: (Nóvoa 1991, 1992, 2000, 2009; Saviani 2007, 2008; Libâneo 2001, 2006, 2007; CUNHA, 2012). Pesquisadores que debatem tais categorias a partir de concepções diferentes, por falarem em contextos teóricos díspares, mas coerentes com a realidade do campo educacional. E nesse entrelace teórico, apontam que a formação, assim como a identidade profissional, são atravessadas e construídas por determinados fatores como a escolha profissional, formação inicial e continuada, a prática pedagógica, a história de vida, o significado da profissão, o pensar crítico-reflexivo, as políticas públicas, bem como o reconhecimento social da profissão de educador. Sendo, também, a formação identitária um processo contínuo, dialético e singular. Marca assim, a compreensão que somos sujeitos constituídos historicamente, por isso, a necessidade de trabalharmos numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

O princípio filosófico que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é a interpretação da realidade; a visão de mundo; a prática articulada à teoria; a organização do homem em sociedade para a produção da vida e o caráter histórico sobre a organização que ele constrói através de sua história, baseada na experiência.

No decorrer do trabalho, identificamos, na compreensão dos sujeitos da pesquisa, que esse processo é constante e com diferentes sentidos e significados para cada indivíduo. Da mesma forma que, a concepção sociológica de profissão, caracteriza-a por algumas atribuições, na qual o principal atributo é pertencer a um conjunto de pessoas que exercem a mesma ocupação especializada. Assim, ser pedagogo é pertencer a um grupo particularizado, com identidades singulares em constante transformação.

2.1 Identidade

A identidade é um elemento-chave evidente da realidade subjetiva e, tal como toda realidade subjetiva, encontra-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.179).

É possível afirmar que o profissional da educação, ao perder a noção de identidade, não sabe mais quem é e, conseqüentemente, não sabe ao certo o que criar? Mas afinal, o que é e como se constitui a categoria identidade profissional? Pois bem, no decorrer da história a identidade se constitui como elemento marcante no desenvolvimento de uma imagem pessoal, particular e social do indivíduo. Porém, é inegável que ante as novas transformações sociais os mesmos estejam a presenciar um sério fenômeno: uma crise de identidade. Sobretudo, uma crise de identidade profissional. Tal fenômeno leva o ser humano a não saber com clareza quais são os princípios e valores sobre os quais, no decorrer da história, se desenvolveu. Causando uma crise de princípios e valores culturais.

E nesse contexto, a academia e a escola são os principais responsáveis por esta crise. Da mesma forma que determinadas políticas públicas, as curriculares, não estão conseguindo dar conta de articularem-se coerentemente para formar profissionais capazes de lidar com esse novo paradigma social, o fenômeno da globalização e do liberalismo econômico. Desencadeando conflitos no processo da formação e da emancipação: humana, cultural, social e política. Essa crise de identidade faz com que o indivíduo perca a noção de liberdade, de referência pessoal e da realidade social em que vive.

Trabalhar na perspectiva da ressignificação identitária é compreender que a identidade tem como principais modelos científicos de investigação e de interpretação: a Psicologia social⁹, a Sociologia¹⁰ e a Antropologia¹¹. A função política dessas ciências se comprova pela inserção nos diversos movimentos sociais na história e no mundo, seja na luta para construir e ressignificar características da

⁹ Ver conceito psicologia social de identidade em: LOP E S, J. Rogério. **Registros teórico-históricos do conceito de identidade**, In Psicologia & Sociedade, Vol. 8, nº 2. SP: ABRAPSO, 1996.

¹⁰ Ver conceito sociológico de identidade em: BERGER, Peter. L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 2ª Edição, Lisboa: Dina livros, 2004.

¹¹ Ver conceito antropológico de identidade em: OLIVEIRA, Roberto C, de. Um conceito antropológico de identidade. In: **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

individualidade e ou de uma coletividade. Assim como, na compreensão da organização das estruturas sociais. Visto que, o ser humano, em constante transformação, está imerso numa multiplicidade de fenômenos, diferenciando-se dos demais por certas características de sua própria natureza evolutiva. Tais compreensões são calcadas nas experiências de vida lembrada por educadores, que no decorrer da formação, da pesquisa e da prática, encontram sentido e significado em ser educador. Processo que vai constituindo uma imagem pessoal e social de si como profissional.

Eu participei de uma pesquisa na instituição de formação inicial, que falava sobre a organização dos poderes nas instituições. Como se dá ideologicamente e hierarquicamente as distribuições dos poderes. E a gente falava muito sobre Foucault, na época eram as discussões que o grupo fazia, saberes que carrego até hoje. Isso é bem importante para minha atuação profissional. É sim oriundo, claro, da minha memória, da minha história de vida que já era um traço de infância, mas que se consolida profissionalmente na graduação com essa compreensão de não se colar na visão do outro. Ter uma visão afastada para poder enxergar as diferenças (JULIA).

Tal perspectiva justifica-se também, pelo entendimento claro, que as experiências significativas constituem as identidades. Esse aspecto reforça a ideia de que as identidades se constroem num processo contínuo a partir da ampliação dos conhecimentos e das relações sociais por reconhecimento recíproco das singularidades. Pois, quando falamos em identidade, falamos de identidades. Cada educador tem a sua construída na singularidade e em contato com as pluralidades que desenham a organização social.

Para chegar à conceitualização da categoria identidade em nosso contexto atual é importante lembrar os processos históricos que marcam os caminhos da construção conceitual da mesma. Segundo Abbagnano (1998, p. 528) a identidade “tem três definições fundamentais: identidade como unidade de substância; identidade como possibilidade de substituição; identidade como convenção”. A primeira conceitualização é de Aristóteles¹² Para Abbagnano (1998) a identidade de que fala Aristóteles é uma unidade, independente de se referir a uma única coisa ou a mais de uma coisa. Nessa perspectiva aristotélica, as coisas são idênticas no

¹² “Ademais, idênticas são as coisas cuja noção da substância primeira é única (...)” (ARISTÓTELES, *Metafísica, texto grego com tradução ao lado. Tradução, Giovanni Reale. V. II, 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005*, p. 447).

mesmo sentido em que são únicas. A Segunda conceitualização é de Leibniz¹³ (1979) que aproxima o conceito de identidade ao de igualdade, que são as coisas como possibilidade de substituir. A terceira definição de identidade foi apresentada por Friedrich Waismann¹⁴ em 1936 com o artigo “Über den Begriff der Identität”.¹⁵ Segundo Abbagnano (1998) “esta é a concepção menos dogmática e mais ajustada às exigências do pensamento lógico-filosófico”, pois admite que a “própria identidade pode ser estabelecida ou reconhecida com base em qualquer critério convencional” (Ibid., p. 529). Esse conceito aponta o caráter de construção, uma vez que as características da mesma são construídas e reconhecidas a partir de convenções pessoais e sociais. Ou seja, tacitamente convencionalizado nas relações sociais. Concepção que aproxima a ideia de identidade como um conjunto de elementos particulares que permite identificar um indivíduo ou grupo a partir de determinadas características.

É nessa terceira concepção que nos últimos tempos, entendidos entre o Século XX e Século XXI que o conceito de identidade tem se estruturado. E nessa configuração entrelaçam-se diferentes correntes de pensamentos que estudam e desenvolvem suas práticas, atravessando-se por perspectivas dispares, mas, porém, respeitando-se nas diferenças. Nesse sentido, para tecer argumentos acerca dos processos construtivos da identidade do pedagogo, nos fundamentamos por um viés da Sociologia. Por isso, um processo contínuo a partir das relações e dos conflitos sociais.

Nas experiências narradas pela educadora Julia, é possível considerar com mais perceptibilidade, que a construção da identidade profissional é uma particularidade que se constrói nas ações movidas pelas escolhas, representações, significações e das interações no social. Fatores estes que perpassam a subjetividade humana, fortalecendo assim, as particularidades pessoais, como a auto-estima, no processo construtivo da identidade singular de cada educador.

¹³ Gottfried Wilhelm Leibniz – (1646- 1716) Alemão de Leipzig, fala que cada mônada espelha o universo inteiro. Tudo está em tudo. Isso se aplica também ao tempo, ele diz: “o presente está grávido do futuro.” (...). Não existem duas substâncias exatamente idênticas, pois se houvesse elas seriam a mesma. (...). Leibniz fala da lei da continuidade. Uma coisa leva a outra, na natureza não há saltos. Uma substância, por meio natural, não pode perecer. (...). Uma mônada é uma substância, e é uma coisa sem janela, encerra em si mesma sua finalidade. (Disponível em: <<http://www.consciencia.org/leibniz.shtml>> Acessado em 10 de fevereiro de 2012).

¹⁴ Friedrich Waismann (Março 1896 - Novembro 1959). Vienna Autrian, matemático, físico, e filósofo. (Disponível em: <http://www.multilingualarchive.com/ma/enwiki/pt/Friedrich_Waismann>. Acessado em 12 de fevereiro de 2012).

¹⁵ “Sobre o conceito de identidade” (tradução livre).

Depois do nascimento do meu filho, eu comecei a buscar uma profissão que realmente fosse importante para minha vida, não só como profissional, mas como pessoa. A Pedagogia poderia me ajudar a auxiliar na compreensão dos processos escolares do meu filho. Minha formação se deu numa instituição particular e oito meses após iniciar o curso comecei a trabalhar numa escola, na Educação Infantil, e no ano seguinte fui contratada para trabalhar com filosofia para crianças nesta mesma instituição. Paralelo a isso então, eu trabalhei também com a orientação educacional (JULIA).

Nas perspectivas de Julia a sua construção profissional é abarcada por diferentes aspectos pessoais e profissionais. Da mesma forma que suas escolhas se justificam pelas suas necessidades de um cotidiano pessoal. E nesse processo estão as escolhas significativas, a busca de sentido da vida, a relação teoria e prática, o pensamento reflexivo, a ação pedagógica, e a interação dialógica cooperativa com pares, alunos e instituições sociais. Fatores que marcam o aspecto experimental da aprendizagem, do ensino e da pesquisa. Ações transformativas com características pessoais nas escolhas. Fatores essenciais na constituição do indivíduo como um ser social, profissional, reflexivo e humano. Elementos fundamentais na resignificação e ampliação do saber e do fazer pedagógico. Complementando tais compreensões, a educadora Elizabete apresenta alguns apontamentos das suas experiências transformadoras no cotidiano profissional.

A prática da gente, a formação é feita no dia a dia. Tudo vai crescendo vai somando, a gente conversa com um colega [...]. Sempre se transformando, sempre melhorando trazendo coisas novas. Os cursos, os encontros com os colegas, as trocas [...]. As pesquisas eu também acho importante. Até pouco tempo eu estava conversando que a gente não se dá conta que faz pesquisa em sala de aula. Você está sempre testando ou evidenciando, verificando, analisando e retomando as coisas. Eu queria começar trabalhar hoje de novo, sabe, ter vinte anos pela frente para poder aplicar tudo o que eu já aprendi (ELIZABETE).

É nessa relação do educador com aspectos de sua vida pessoal, profissional, acadêmica e escolar que acontece e configura-se esse movimento de luta para se reconhecer e ser reconhecido profissionalmente. Esses elementos externos à subjetividade de forma singular e/ou plural podem justamente determinar e desenvolver as mais distintas dimensões subjetivas do ser humano. Desse modo, a busca pela identidade seja ela, pessoal, social ou profissional é marcada e determinada nessas relações com o particular, o profissional, com o outro e o social.

É por esse viés que Berger e Luckmann (2004) compartilham e corroboram com o processo da construção identitária. “A identidade é um elemento-chave da

realidade subjetiva e, tal como toda realidade subjetiva, encontra-se em relação dialética com a sociedade” (BERGER E LUCKMANN, 2004, p. 179). Constituindo-se e sendo ressignificada através dos diferentes sentidos e intervenções que se estabelecem a partir de relações sociais. Nesse sentido, é possível reafirmar que a identidade profissional de cada educador é constituída por características singulares produzidas a partir dessas relações que definem uma identificação própria para cada indivíduo. Uma particularidade que não caracteriza o ser humano como um indivíduo egoísta e/ou individualista, mas como alguém particular que dá sentido as suas experiências ao fazer a diferença na internalização dos saberes acumulados nessas relações.

Ao rememorar a sua trajetória de vida profissional o educador Cezar consegue identificar e compreender que “a identidade não é um elemento nato, único ou adquirido por substituição espontânea e simplificada. Configura-se como um processo reconstutivo e de complementação, o qual é caracterizado por lutas e conflitos” (CEZAR). A partir desse entendimento, podemos pensar que é mais significativo e coerente falarmos em processos identitários em permanente [re]construção. Dessa forma, ressalta-se que ela também é reconstruída na sua singular totalidade tendo como princípio um viés sociológico, histórico e filosófico. Aspectos fundamentais que a resguarda de conceitos e valores descartáveis e/ou estáticos. Ou seja, sem raízes, sem passado, sem história e sem perspectivas. Nóvoa (2000) faz entender que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p.16).

Analisando as falas dos educadores Julia, Elizabete e Cezar, podemos observar que em suas compreensões a identidade se reconstrói a partir das escolhas significativas, das aprendizagens no exercício da profissão, da prática pedagógica, da pesquisa e das relações com colegas de profissão, alunos e a instituição de ensino. Não sendo, pois, um fenômeno imutável e nem exteriorizado que possa ser obtido simplesmente, a partir de uma escolha, mas um processo constante que configura a estrutura na formação de um indivíduo nas relações dialéticas cooperativas e significativas. Dessa forma, a natureza social do trabalho desse profissional, que é o educar, como possibilidade de emancipação e liberdade, fundamenta-se e ressignifica-se nas relações com o seu meio pessoal, social e

profissional. Aspectos básicos para desenvolver uma ação que transforme significativamente a formação, o saber, a prática, o ensino e a construção do conhecimento.

Porém, em outros momentos, percebe-se que na compreensão dos sujeitos da pesquisa existem questões a serem respondidas. Quando reconhecem que um dos entraves, nesse processo construtivo, centra-se no curso de formação inicial. Nesse caso, referem-se ao currículo do curso, como um elemento político importante, que em muitos momentos não consegue, de forma coerente, dar conta desse processo. Justamente por ser ajustado, a partir de uma superficialidade de conhecimentos, sobre os fundamentos da educação. Um ecletismo de intenções dentro de uma estrutura convencional, oscilando entre concepções escolanovistas e libertárias, porém, sem historicidade e criticidade. Grande parte dos problemas enfrentados pela área educacional é o excesso de informações, sem aporte teórico, histórico e crítico, necessários para que os educadores internalizem o conhecimento. Na compreensão de Julia,

Se os processos formativos são tão importantes para nossa constituição enquanto pedagogo, porque os nossos processos são fragmentados? Se o grande objetivo é trabalharmos de forma não fragmentada. São alguns elementos que eu percebo que tem haver com as políticas públicas (JULIA).

Uma discussão pertinente ao entrarmos no delicado terreno curricular. Pois, no momento em que se planeja e se constrói um currículo com conteúdos e atividades distanciadas da realidade das instituições escolares e da prática do pedagogo, é bem provável que não se consiga, também, dar conta de captar as contradições presentes no contexto social das instituições educativas. Um sistema curricular frágil não contribui efetivamente com um projeto educacional transformador. E provoca no pedagogo sentimentos de desconforto, como insegurança, desmotivação e frustração. Portanto, uma estrutura curricular vertical e fragmentada homogênea o ensino e ignora as diferentes realidades sociais; e, só pode ser contraposto, quando compreendido a partir das estruturas ideológicas que o sustenta¹⁶, transformando-o através do pensar crítico, da prática e das relações estabelecidas com o meio escolar, acadêmico e social.

¹⁶ Ver crítica ao sistema de currículo em: Tomaz Tadeu da Silva. Documentos de Identidades: uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Outro aspecto relevante na compreensão dos educadores Marcos e Julia, sobre o currículo da formação inicial do pedagogo, é que para eles ocorre falha quando, por exemplo, pensa a inserção e a estruturação da prática do acadêmico no contexto da escola. Um dos principais pontos contraditórios nesse processo está incrustado na organização dos estágios, visto que é a principal porta de entrada do pedagogo no campo profissional; por isso, deve ser percebido como elemento basilar da formação do educador.

O estágio é uma grande farsa, é um teatro que se arma, porque o aluno na universidade se prepara, “vou ter meu estágio”, daí ele monta todo um planejamento de aula para cada dia, então ele tem tudo bonitinho. Ele se prepara antes, sabe que vai ficar um mês ou dois dentro de uma sala de aula. Ele já conheceu a escola antes, então leva tudo pronto. Mas a realidade da escola não é assim, quem trabalha direto numa escola fica um ano, sabe que vai pegar por um ano uma turma. É muito diferente do estágio [...]. Então eu acho muito errado isto, porque depois você cai na realidade de uma escola, você vai ver que a coisa é bem diferente (MARCOS).

Um dos elementos importante a se pensar também, é como este estágio se organiza e que lugares ocupam? Pensando nisso, acredito que a universidade tem que ter um espaço modelo de educação, uma escola de aplicação, a exemplo da UFERGS e da UFSC, onde os professores fazem seus estágios nas escolas de aplicação, onde o grupo de professores daquela escola mostra para aquele aluno que é possível, sim, ter processos educativos diferentes. Que quando ele for para a prática, ele tenha vivenciado realmente a possibilidade da aplicabilidade do que ele aprendeu (JULIA).

Eis, pois, a compreensão de quem vive na prática os conflitos da formação e da inserção no espaço profissional. Compreensões que parecem não sensibilizar especialistas e legisladores, aqueles que pensam os caminhos das políticas para a educação. Um dos vetores mais recentes e complexos que determinam as reformulações curriculares para os cursos de formação de formadores são as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Políticas públicas que, direta ou indiretamente, interferem no processo construtivo da identidade do pedagogo. Na compreensão dos legisladores, a ampliação do campo educacional do pedagogo e a docência como base da sua formação são medidas que justificam a busca de alternativas para cobrir lacunas e ambiguidades da crise educacional. Mas, dificilmente será compreendida e solucionada, enquanto as decisões forem tomadas distantes da realidade onde estes fenômenos se movimentam.

Essas questões são elementos políticos complexos a serem discutidos na atualidade quando se fala em políticas educacionais. Para alguns autores, como

Libâneo (2006) e Saviani (2008), essa concepção de nivelar a prática do pedagogo à função de docente¹⁷ não é bem compreendida criticamente pela razão de fragmentar e desqualificar a base científica do Curso de Pedagogia e descaracterizar a função pedagógica do educador. Discussão essa que ainda não chegou aos bancos da academia, segundo a compreensão dos sujeitos da pesquisa.

Libâneo (2006) retoma esta questão apontando, historicamente, em que momento a crença da docência como base comum da formação profissional do pedagogo se determinou. A origem coincide com o movimento político entre os intelectuais na década de 80, do Século XX, durante a I Conferência Brasileira de Educação (CBE). A partir daí, adotou-se como tese central a docência, base da identidade profissional de todo educador. Nesse encontro, segundo Libâneo, a ANFOPE tomou tal tese como bandeira e acabou por difundi-la entre os educadores de forma pouco crítica. O autor é convicto nas suas considerações justamente pelo fato desse segmento não ter justificado teoricamente a tese. As poucas justificativas denotam que o interesse esteja na prerrogativa da divisão técnica do trabalho no contexto escolar.

Essa divisão se caracteriza na perspectiva de que o especialista da educação, o pedagogo, é o pensante, mentor das ideias que articulam muitas das perspectivas e diretrizes do contexto escolar. Em contrapartida, o docente, o professor, executaria tarefas. Essa separação técnica do trabalho estaria reforçando uma bifurcação de classe na qual uns pensam e outros executam. Nesse sentido, a docência como base da formação de todo profissional da educação terminaria com essa disparidade. Compreendemos que essa linha de raciocínio é, no mínimo,

¹⁷ A análise da documentação publicada pelas associações de educadores permite concluir que a argumentação não tem apoio na teoria pedagógica, mas sim na sociológica. A formação no curso de pedagogia seria fragmentada, pois formaria de um lado pedagogos, que planejam e pensam, e do outro os professores que executam, dentro da lógica da visão técnica do trabalho segundo a qual, na sociedade capitalista, predomina a divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. A essas duas classes sociais corresponde uma divisão social do trabalho em que uma se ocupa do trabalho intelectual, outra do trabalho manual. Há uma classe que pensa, desenvolve os meios de trabalho, controla o trabalho; e outra classe que faz serviços práticos, cumpre determinações do gestor, fundando a desigualdade social. A divisão social do trabalho, (...) reproduz-se em todas as instâncias da sociedade, inclusive nas escolas, onde haveria dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores, instaurando a desigualdade e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores. E como se elimina esta fragmentação? Eliminando a divisão de tarefas que está na base da fragmentação do trabalho pedagógico e transformando todos os profissionais da escola em professores. Foi natural, daí, chegar à tese da docência como base do currículo de formação de educadores, pela qual o curso de pedagogia passa a ter como função essencial a formação de docentes (LIBÂNEO, 2006, pp. 854 – 855).

equivocada e insustentável. Na compreensão de Cezar, contrapor tais perspectivas exige conhecimento e um pensamento reflexivo.

Minha formação como educador está calcada na condição de pedagogo, e não como professor docente com disciplina específica. Eu tenho formação específica que o professor de História, por exemplo, não tem. Logo o que nos diferencia é a condição de educador e professor. Contrapor tais perspectivas exige uma ação reflexiva, a qual possibilite que o indivíduo exerça o movimento de avançar e retroceder ao ponto de partida como possibilidade de contrapor as contradições presentes, nem só nas políticas públicas para a educação, mas nos sistemas curriculares que sustentam a base formativa do educador (CEZAR).

Essas considerações apontam para a importância do cultivo de uma ação “crítico-reflexiva” (NÓVOA, 2009), diante das configurações das políticas curriculares que sustentam os processos da formação inicial do pedagogo. Visto que, são esses processos que fazem parte do arcabouço configurativo das identidades do profissional da educação. Sendo que as mesmas só podem ser construídas e reconstruídas a partir do estranhamento, do movimento, da ação e da transformação.

2.2 Formação

A formação está para além da certificação ao se concluir um curso superior. Título que habilita o profissional a exercer plenamente a sua profissão. A formação é um aprendizado em que o indivíduo adquire conhecimentos técnicos, científicos e humanos. Elementos que o torna capaz de compreender o mundo de forma hábil ante as peculiaridades da vida. Assim, a formação do educador se dá pelos saberes da prática profissional, do aprendizado, do ensino e da pesquisa. Nessa compreensão, Cunha (2012) diz que a formação requer características específicas como a “mobilização de saberes, conhecimentos e competências no âmbito epistemológico, pedagógico, histórico, filosófico e psicológico” (CUNHA, 2012, p. 205). Isso significa dizer que na ação pedagógica o educador além do domínio da estrutura do conhecimento disciplinar, precisa compreender e dominar outras tantas competências próprias de sua profissão. Entendemos assim, que nesse processo formativo há dois elementos significativos: o comprometimento social da instituição formadora e o compromisso ético e moral do acadêmico com a profissão.

Por este viés, a contribuição da educadora Julia torna-se expressiva por rememorar e reafirmar as experiências significativas nesse processo de formação.

A minha formação profissional específica foi à prática pedagógica, no caso, foi a minha atuação com filosofia para crianças, que me ajudou a constituir a pedagoga em mim. A continuidade no curso se deu justamente por eu compreender essas relações da teoria e prática. Ao mesmo tempo em que trabalhava e vivenciava alguns conhecimentos que adquiria na universidade. Esses mesmos conhecimentos eram questionados a partir desse locus do meu trabalho (JULIA).

O sentido e o significado do ser educador estão na compreensão dos saberes e dos fazeres da profissão. Fatores que não se configuram como fatos somente pela certificação, mas pela prática coerente, responsável e transformadora. Ações que modificam a vida e o cotidiano dos indivíduos envolvidos nesses processos da construção de conhecimentos.

É nessa perspectiva que buscamos considerar a formação do educador. Por meio de narrativas particulares, ampliamos essa apreensão oportunizando momentos de diálogos para que viesse a mobilizar suas experiências profissionais. Nesse entendimento Oliveira (2012) diz que os processos formativos de cada profissional da educação “são singulares, pois nesses processos são constituídas experiências, identidades, consciência, subjetividade e saber-fazer” (p. 184). São considerações importantes que atribuem à formação uma particularidade do experiencial.

Para visualizar o sentido e o significado da categoria formação, buscamos compreender a apropriação desse conceito no contexto da história da educação. Ele tem sido recorrente no campo educacional desde os tempos clássicos da Grécia antiga com a Paidéia¹⁸ na busca da formação integral do ser humano. É com os gregos que começa as primeiras concepções de educação, influenciando a cultura educativa ocidental. Passando do clássico para o moderno chegando assim, ao contexto atual. De fato são os gregos quem pela primeira vez colocam a educação como princípio de liberdade, logo, também a necessidade de indivíduos responsáveis para conduzir os educandos.

Na contemporaneidade, a formação profissional do pedagogo tornou-se um tema característico e de interesse no cenário acadêmico entre gestores,

¹⁸ Ver Paidéia em: JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

especialistas, professores, pesquisadores e grupos de pesquisa. Por ser reconhecida como fator elementar na formação integral do ser humano. Nesse sentido, consideramos importante e necessário um pensamento crítico e reflexivo, assim como um olhar claro para compreender e considerar as complexidades e as diferentes perspectivas teóricas que fundamentam os aspectos da formação. Nesse ponto investigativo da formação, por um viés do pensar crítico e reflexivo, entendemos que tal perspectiva aponta para uma significativa apreensão dos fenômenos que orientam a estruturação dos espaços formativos. Por ter o pensamento crítico, em suas características, uma reflexão consciente das determinações exercida pela sociedade sobre a educação.

Nesse diálogo com os sujeitos da pesquisa é possível identificar essa articulação da criticidade com as formas estruturais que determinam a formação no contexto acadêmico e escolar. As disciplinas do curso de formação é um desses aspectos, visto que, estas configurações curriculares expressão determinadas concepções de educação. Identificamos na fala de Julia alguns fragmentos que podem dar conta das reflexões mencionadas.

O ponto mais forte do meu curso foi à questão das disciplinas de Filosofia e de Sociologia da educação. Discutíamos mais o papel da educação. A educação como acontece hoje, como forma de reprodução, de sujeitos mão de obra, aptos ao trabalho. O debate era mais sociológico, eu não lembro nas disciplinas de grandes discussões sobre as políticas, sobre as questões salariais, análises de documentos e diretrizes. Eu fui conhecer os parâmetros curriculares, os PCNs, LDB em fim, na época do estágio. Porque chegou o momento de entender de que forma eu iria organizar o meu estágio. Fui atrás do PPP da escola, só assim, consegui compreendê-lo. No PPP havia alguns indicativos dos parâmetros curriculares nacionais, busquei compreender o que cada parâmetro indicava como conhecimento, conteúdo e ideias nas áreas, conhecimentos próprios das áreas. Mas, as diretrizes, propriamente dita, a gente nunca viu (JULIA).

A educadora Julia ao rememorar alguns processos da sua formação, o faz a partir de um ponto de vista crítico e reflexivo. Desenvolvendo assim, algumas compreensões dos fatores ideológicos, que por um lado, podem ampliar o exercício da formação crítica e, por outro, podem engessar o complexo sistema educacional. Adotar esforços pessoais e coletivos para reorganizar as estruturas políticas, culturais e sociais do campo educacional no Brasil é uma responsabilidade permanente de todos envolvidos com a educação. Principalmente na transgressão dos fenômenos que engessam o sistema de ensino. Essa realidade que buscamos

transformar é bem visível e permanente há muitas décadas e, é evidenciada por Pucci (2011) quando afirma que:

A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas. A sociedade civil brasileira, através de suas organizações e movimentos sociais conseguiu, após lutas intensas e pressões internacionais, universalizar o ensino fundamental para todas as crianças. O Estado se curvou à imposição dessas lutas históricas. Mas, habilmente, favoreceu condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade (PUCCI, 2011, p. 07).

As conquistas sociais, dentro de um modelo educacional assim descrito por Pucci, podem ser fácil e vilmente destroçadas, vergadas, corrompidas, desvirtuadas e sinicamente justificadas. Por isso, a urgência de fincar um marco zero nas fronteiras do conhecimento histórico pela liberdade. E assim, contrapor às velhas e decadentes formas de conduzir a formação do ser humano dentro desse sistema que, simplesmente, não dá mais conta de reorganizar a esfera social pelos princípios de uma educação pragmatista e utilitarista imposta à sociedade.

Quando afirmamos que tal modelo não dá mais conta, é pelo fato de compreendermos, a partir de uma análise crítica, que “a educação que se preocupa diretamente com o quê-fazer, com a situação desastrosa do ensino brasileiro e com o impulso incontrolável - e desesperador - do educador para a prática” (PUCCI, 2011, p. 09), impõe sérios obstáculos no desenvolvimento de projetos emancipadores. Por conta de teorias ideologizadas que insistem num sistema fechado e/ou flexível nos processos educacionais. Legitimando assim, um corpo acabado de verdades dentro de um sistema de regras institucionalizadas.

A teoria que se realiza na especulação, na contemplação, na abordagem mais elevada da educação, e precisa dessa liberdade de voar, para poder ir além de si mesma e possibilitar uma intervenção praxica fecunda. A educação que se preocupa diretamente com o quê-fazer, com a situação desastrosa do ensino brasileiro e com o impulso incontrolável - e desesperador - do educador para a prática. Adorno nos faz ver que se deixar levar impacientemente pelos incessantes apelos da prática pode gerar a atrofia da teoria e com isso uma pseudo teorização da educação (PUCCI, 2011, p. 09).

Diante dessas análises, o pensamento crítico e reflexivo torna-se uma possibilidade de contraposição à essas incoerências que limitam a ação educativa pela cultura do produzir reproduzindo, a partir de perspectivas hegemônicas. O cultivo do pensar crítico para analisar a atual realidade que permeia o contexto acadêmico, e, mais fortemente o contexto escolar, não é só mais uma particularidade da profissão do educador, mas, uma necessidade básica e permanente da prática pedagógica. Para o autor, esse pensamento pode contribuir no trabalho de “quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado; pensar é ser ativo, ir contra corrente, contra o instituído, é querer contar a história daquele objeto de outra maneira. Há uma potencialidade de intervenção no pensamento crítico”. (PUCCI, 2011, pp. 11-12).

A partir dessas compreensões e das narrativas dos sujeitos da pesquisa é possível perceber que a intervenção, de maneira direta, nos fenômenos que cercam o campo educacional ocorre através de uma postura ética e comprometida. Para o educador Cezar:

[...] fundamental que a formação se desenvolva num movimento contínuo do pensamento crítico para a auto-reflexão. Pois assim, é possível construir mecanismos para contrapor esse modelo de sociedade liberal com características de resistência hegemônica a liberdade e a democracia. Sistema que intervém fortemente no processo formativo e educativo do educador e do aluno (CEZAR).

Na concepção compartilhada pelo educador Cezar, os processos hegemônicos, numa sociedade marcada pelo liberalismo, seja de ordem: político, econômico, histórico e/ou filosófico, incrustados no ensino, na aprendizagem e na construção de conhecimento, são fatores mediados e medidores pelas estruturas organizacionais dominantes presentes no cenário global. Elas se consolidam como intermediárias nos processos do ensino e da aprendizagem. Ou seja, numa lógica, na qual determinados indivíduos aprendem basicamente aquilo que for do interesse hegemônico. A educação para os dominantes é diferenciada da educação dos que produzem. Por isso a Universidade fica com a pesquisa e as Faculdades e as Escolas Técnicas com a formação da mão de obra. Do contrário, o paradigma liberal, que se instaurou na sociedade a partir do século XVIII¹⁹, teria muitos

¹⁹ As ideias de Adam Smith tiveram uma grande influência na burguesia européia do século XVIII. A teoria de Smith foi de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo nos séculos

problemas com uma sociedade esclarecida exercitando a ação do pensar. Nessa compreensão, Forrester (1997) argumenta que:

Não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temido. Mais difamado também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. (...). Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar (FORRESTER, 1997, pp. 67, 68).

Analisando as narrativas dos sujeitos da pesquisa, encontramos elementos que apontam para a existência de uma cultura institucionalizada na universidade, na qual pouco se exercita o pensar crítico nos cursos de formação inicial. Isso, falando dos cursos das humanas, porque nas exatas, por exemplo, acreditam que esta particularidade é praticamente inexistente. Com uma realidade assim, como formar formadores para atuarem na formação de indivíduos no contexto da Escola Básica, dotados de capacidade crítica? Capazes de intervirem e transformarem o meio em que vivem.

Um exemplo, de que nenhuma ação política está descolada da realidade em que vivemos, está na Resolução CNE/PC nº. 01/2006, que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Franco (2007) argumenta que as diretrizes expressam uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.

Uma das possibilidades para responder essas questões, está na compreensão de que nenhuma ação político-pedagógica pode estar descolada da realidade e da cultura em que os sujeitos vivem. Assim como, do processo epistemológico, histórico, filosófico e sociológico da educação. Essas contradições, como as que acontecem nos cursos de formação de formadores, observadas principalmente na organização curricular, vem se “realizando historicamente, de forma cartorial, burocrática, desprezando a dimensão epistemológica que deveria fundamentá-los” (FRANCO, 2007, p. 74).

Nas reflexões da educadora Julia, essas construções são possíveis e reais no momento que for estabelecido uma troca de informações entre os envolvidos no processo formativo, Ou seja, da instituição formadora com os sujeitos que experienciam e vivem os conflitos do espaço educacional.

No contexto da escola dificilmente participava como professora da construção do Projeto Político Pedagógico. Não havia reuniões para conversarmos sobre as políticas. Falávamos especificamente sobre planejamentos. Eu fui começar a pensar sobre, me dar conta, das políticas públicas, da existência das políticas públicas, quando eu fiz a Especialização em Orientação e Coordenação Educacional, que hoje se denomina Gestão Educacional. Até então, não se pensou muito, a não ser na disciplina de legislação que é uma disciplina extremamente teórica, ministrada no primeiro semestre do curso, e que não apontou possibilidades e compreensões reais sobre (JULIA).

Certamente a inserção profissional e a formação continuada assumem um papel relevante no processo formativo desse profissional, pois, a formação inicial, como está estruturada, tem dificuldades de ampliar, de forma crítico-reflexiva, as concepções históricas, filosóficas, sociais e políticas sobre a profissionalização²⁰. Contrapor tais fenômenos implica uma ação do pensamento crítico, a fim de compreender o conceito de formação. Que, devido às circunstâncias vividas num modelo de sociedade forjado pelo liberalismo econômico, está atrelado as políticas públicas de governo e/ou Estado para consolidar um processo de formação coerente com as necessidades comuns do desenvolvimento econômico.

Nesse entrelace de compreensões e na troca de ideias com os sujeitos da pesquisa, convergimos para um pensamento, no qual, a formação se manifesta como um processo de desenvolvimento individual e experiencial destinado a adquirir ou aperfeiçoar determinadas capacidades técnicas, científicas e humanas. Tendo como foco, a formação integral do aluno no contexto escolar.

Eu adoro estar em sala de aula. Conhecer os alunos a realidade deles, a família deles. Para mim, antes de pensar na questão do conteúdo que a gente tem que desenvolver na escola, sempre me preocupou a questão da auto-estima dos alunos. O que eu posso fazer para mudar um pouquinho a vida deles? Eu acho que a gente começa por aí. Infelizmente você tem que ensinar isso, isso e isso. Tá, mas será que isso vai fazer a diferença na vida deles. Vão chegar ao final do ano com um pensamento melhor sobre a

²⁰ Nóvoa (1995) considera ser um termo mais adequado para expressar uma perspectiva reflexiva de formação, diferentemente do termo “profissionalismo docente”, que traz a ideia de uma formação de caráter eminentemente técnico e, está profundamente implicado na cultura do trabalho docente e nos interesses particulares embutidos nas gestões da sociedade, sustentando-se por um discurso forte, legitimado por grupos de elite. (NÓVOA, 1995).

realidade [...]. É um prazer muito grande estar numa sala de aula e conseguir fazer isso com os alunos, nem que seja um pouquinho (MARCOS).

Tal perspectiva apontada pelo educador Marcos, faz uma análise, na qual é possível estabelecer que a formação do pedagogo tem acontecido e se aprimorado no exercício da profissão e na prática investigativa. Fatores pertinentes ao processo de construção e de transformação, tanto identitária como profissional. Assim, mais do que visualizar a formação profissional como possibilidade de emancipação social, político e econômico, é compreendê-la como perspectiva fundamental do ensino, da aprendizagem, da formação crítica e do desenvolvimento humano. Sobre isso, Carvalho entende que,

[...] a aprendizagem indica simplesmente que alguém veio saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu nos transformou em um novo 'alguém'. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo (CARVALHO, 2008, p.1)

Essa é uma reflexão oportuna quando se pensa em ressignificar, atribuindo-se ao campo educacional uma característica investigativa que venha contribuir com a transformação do indivíduo, alcançando assim, um pensamento crítico diante da sua condição humana. Que essa postura o faça querer pensar, transformando essa realidade numa oportunidade de emancipação pessoal. Nessa perspectiva sim, o processo ensino-aprendizagem pode agregar o caráter de formação integral. Ou seja, de liberdade.

Observamos tanto nas falas dos sujeitos da pesquisa, quanto nas considerações teóricas dos autores, que são muitos os aspectos e razões que atravessam os caminhos da formação e da profissionalidade do educador: identificar-se com o fazer pedagógico, comprometer-se com o desenvolvimento humano do aluno, vencer obstáculos, empenhar-se na profissão, superar na prática e na formação continuada as lacunas da formação inicial.

Marcos e Julia entendem que a aprendizagem só é formativa quando exerce uma transformação na vida do aprendente. Consideram a prática pedagógica um processo de descobertas, aperfeiçoamento e qualificação profissional.

Eu me encontrei pedagogo de uma forma diferente dos demais colegas. [...] Antes de eu começar a fazer o Curso eu já trabalhava em escolas. Dentro da escola eu senti a necessidade de me aprimorar de ter uma formação superior [...]. O bom quando você já trabalha você consegue confrontar o que os professores estão dizendo. E quando você tem uma base, principalmente uma base prática da realidade você consegue refletir melhor sobre as coisas (MARCOS).

A formação continuada foi extremamente importante pelo fato da escrita. Até então, não tinha feito um trabalho de forma tão organizado, não tinha uma compreensão mais significativa das estruturas de uma pesquisa. O grande aprendizado da dissertação não foi os conhecimentos que emergiram, mas o fato de como organizá-los. Até porque eu falei de uma experiência, revivi uma experiência [...]. O Curso de Mestrado potencializou a minha capacidade investigativa, potencializou o processo investigativo, potencializou a conscientização sobre o papel do professor para a formação de seu aluno. E potencializou também a possibilidade de trabalhar no Ensino Superior, porque o Mestrado é isso, ele te abre portas. Nesse sentido, a formação continuada constitui e colabora nesses pontos (JULIA).

Para que essas transformações aconteçam, é fundamental que o indivíduo esteja livre de preconceitos para pensar e perceber claramente os fatos para além do mero senso comum. Pois esse movimento de mudança começa acontecer subjetivamente, para que o educador, seguramente se perceba capaz de exercer uma ação transformadora no contexto escolar. Ele está interagindo com crianças, seres humanos em busca de reconhecimento social e de perspectivas de vida. Seres que pensam o cotidiano de uma ótica simples, paralelo as complexidades do mundo adulto. E para que ela possa aos poucos ir se inserindo nessa complexidade, precisa de uma base social, emocional, moral e ética segura.

Quanto a isso, é possível que o educador encontre caminhos complexos no campo educacional para fazer a diferença. A primeira delas talvez esteja na perspectiva do educador Marcos quando diz que “para mim, antes de pensar na questão do conteúdo que a gente tem que desenvolver na escola, sempre me preocupou a questão da auto-estima dos alunos. O que eu posso fazer para mudar um pouquinho a vida deles?” (MARCOS). Mesmo tendo que trilhar por caminhos difíceis entre as normatizações da cultura escolar.

Esses conflitos na compreensão de Abraham (1986) são fenômenos produzidos pelas relações entre profissionais que interferem nos processos que marcam essas mudanças defendidas por Marcos. Mas, que estão atrelados à construção do “si-mismo individual” “profissional” e “coletivo” (ABRAHAM, 1986, p. 26 - 27). Na perspectiva da autora, o si-mesmo é um sistema constituído por sentimentos, atitudes, conceitos e costumes particulares que manifestam-se nas

relações sociais do indivíduo. Um conjunto de experiências pluridimensionais e dinâmicas. Particularidades que estimulam o educador a encarar os conflitos de modo consciente, pelos complexos caminhos, denominados pela autora de labirintos. Seja pela prática e/ou pelos seus próprios estranhamentos interiores.

Essa prática transformadora, também é muitas vezes desestimulada por fenômenos externos da ordem político, social e econômico que, por uma lógica pragmatista utilitária equivocada, desrespeita, não reconhece, desvaloriza o profissional da educação e desqualifica a função social do educador. Desse modo, o valor que o pedagogo atribui a sua profissão, perpassa também pela significação que ele tem da profissão, do social e do político, configurações que o projeta como um profissional da educação. Contrapor qualquer movimento que desqualifique a prática pedagógica, implica reivindicar coletivamente políticas públicas de investimentos no campo educacional. Além disso, a postura particular de cada educador, diante da sua profissão, é fundamental nesse processo. Ou seja, compartilhar suas experiências; conscientizar-se sobre sua responsabilidade com o saber-fazer; capacidade em dominar metodologias com ênfase na ciência, na tecnologia e nas relações humanas; desenvolver um pensamento crítico-reflexivo e buscar nas experiências de vida e na coletividade as mudanças significativas para o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, podemos considerar que o ensinante também aprende, são trocas mutuas constituinte do processo de aprendizagem. E as narrativas configuram-se como material para compreender os fenômenos desse contexto de formação. Essas perspectivas podem ser analisadas na narrativa do educador Marcos quando fala do seu processo formativo:

Pelo menos para mim foi bem bacana, eu assimilava o que trabalhava em sala de aula e aplicava na realidade daquela escola. Não foi uma escola foram oito ou nove escolas da zona rural. Escolas com pessoal com dinheiro, pessoal sem dinheiro [...]. Eu trabalhava com o que aprendia dentro e fora da universidade [...]. E acho que assim foi acontecendo a minha formação como pedagogo (MARCOS).

Essas experiências no contexto da prática escolar e da formação acadêmica, evidentemente, produzem o que podemos chamar de uma ressignificação identitária. Possibilidade impar na qual o indivíduo é colocado numa perspectiva desafiadora, sendo que, nesse processo é fundamental o comprometimento com a ação

pedagógica e com a profissão. O que lhe projeta como ser particular e singular constituído nas relações profissionais e sociais, visto que, a identidade é conceituada por um conjunto de características próprias e exclusivas com os quais se pode diferenciar, nesse caso, uma pessoa ou um grupo.

Porém, essas considerações não podem ser descoladas do processo histórico, em todas as suas dimensões. Ele tem a possibilidade de trazer para um determinado tempo e espaço, elementos que tendem a projetar e constituir outras histórias, carregadas de significados e representações de cunho cultural, social e político. Libâneo (2001) diz que: “a história dos estudos pedagógicos, do Curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século”. (LIBÂNEO, 2001, p. 39). Nesse sentido, ao analisarmos algumas dessas transformações é possível perceber que as ambiguidades que norteiam grande parte do embasamento teórico do currículo escolar e acadêmico é a lógica das competências²¹, ou seja, formar para o mercado de trabalho numa perspectiva da cultura do capitalismo hegemônico. Saviani (2007) argumenta que:

Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela “teoria do capital humano” formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante no país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje (SAVIANI, 2007, pp.120 - 121).

Modelo educacional justificado a partir do processo histórico que projeta a educação no Brasil nos anos 60 do Século XX. A formação de educadores é marcada por dois eixos estruturantes, que segundo Nóvoa (1992) são identificados pela redução e controle. O primeiro eixo estrutural concretiza-se pelo rebaixamento da profissão, reduzindo-se os conteúdos e o tempo de formação e conseqüentemente, uma insignificante exigência intelectual. O segundo eixo tem como intenção o controle moral e ideológico, tanto na formação de base, estágios e nas avaliações.

As políticas públicas reducionistas são tentativas de substituir as intenções republicanas no campo educacional que, na década de 30, do Século XX, apontavam três dimensões essenciais para a formação de educadores: “preparação

²¹ Ver essa teoria na obra: PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. E na obra de RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

acadêmica, preparação profissional e prática profissional” (NÓVOA, 1992, pp. 18,19). Esse controle estatal está enraizado na base da estruturação de um currículo que garanta a eficácia do projeto de controle do Estado. Porém, o sistema formal de ensino implantado na década de 30, do Século XX, configurou-se por incompletudes de execução. “A prática encarregar-se-ia de demonstrar a prevalência da dimensão acadêmica, configurando um professor vocacional em primeira linha para a transmissão de conhecimentos” (NÓVOA, 1992, p. 19). Um momento da história da educação brasileira que se consolidou como marco de transformações, projetando, assim, a função do Curso de Pedagogia e o mercado de trabalho para o pedagogo.

Fenômenos os quais influenciam e determinam, de modo significativo, determinados padrões e práticas educativas identificadas pela transmissão de conhecimento. Porém, avalia-se que teoricamente as políticas curriculares das instituições formativas, primam pela interdisciplinaridade, construções de saberes, avaliações emancipadoras e práticas pedagógicas transformadoras. Mas, em uma perspectiva reflexiva, a educadora Julia aponta para seguintes questões.

De que forma na universidade, os professores formadores transformam a teoria em prática pedagógica? Porque os alunos têm que entender uma avaliação emancipatória e transformar os contextos na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em que contextos se aplicam isso? Se o próprio curso superior não oferta processos de compreensões, vivências e de avaliação emancipatória. Se nossa avaliação final é uma nota. E ponto. Fala-se em planejamento contextualizado, interdisciplinar e a maioria dos professores do Curso de Pedagogia nem sabem quem trabalha com determinadas disciplinas. Com que e com quem. Então, porque o professor lá da escola tem que trabalhar de forma interdisciplinar e com projetos, enquanto a maioria dos professores na universidade, no Curso de Pedagogia não ensina de forma interdisciplinar. Mas eles dizem que a gente tem que ensinar (JULIA).

Dessa forma, reforçamos a ideia da formação de qualidade que possa superar os fenômenos do atraso e da falta de perspectivas. E com isso, evolua para além das dificuldades, imbricadas e atravessadas por singularidades, avanços e retrocessos. E, nesse contexto histórico, está o educador, forjado e ressignificado a partir dessas limitações, perspectivas e interesses, fortemente conduzidos pela realidade social, político e econômico do Brasil²². Um processo marcado por conflitos, caracterizando assim, as singularidades identitárias tanto do curso superior quanto da profissão de educador.

²² Ver esse contexto na obra: SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas SP: Autores Associados, 2008.

Em razão disso, na conjuntura atual, a formação de educadores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em movimento no contexto, social, profissional e das políticas públicas para a educação. Por isso, exige-se cada vez mais uma formação calcada em uma prática crítico-reflexiva. Que aconteça em sintonia com a cultura, a cidadania e com o trabalho. Como fazer isso se a formação de educadores ao longo de sua história tem hesitado entre duas perspectivas? Para Nóvoa este sistema tem oscilado entre,

Modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1991, p. 24).

No entendimento dos sujeitos da pesquisa, essa dicotomia pode ser identificada no próprio processo de formação no momento de discutir as políticas curriculares, a relação teoria e prática, os contextos da formação e da prática e as próprias políticas públicas para a educação. Nesse cenário de mudanças e transformações, a prática acadêmica acaba, por si, legitimando um currículo que pouco prioriza determinadas discussões sobre o significado e a importância desses fatores nos processos que delineiam o papel e a identificação do profissional da educação.

Eu arriscaria refletir sobre a constituição do currículo. Quem pensa o currículo? Também arriscaria sobre a questão do professor formador. Eu entendo que temos limites, eu mesma tenho meus limites, e estou demonstrando, nesse momento, com a compreensão e o conhecimento sobre as políticas públicas, mas uma coisa que não pode faltar no professor formador, é que ele trabalhe teoricamente com conhecimentos, áreas e disciplinas nas quais ele tenha experiências práticas. Porque essa é a grande, é um elemento importante que inclusive, escutava os alunos “professora você já trabalhou no cotidiano escolar? Com quem? Como era? Quando?” “Porque a gente percebe que as coisas que tu trazes, indica bibliografias, mas quando fala, fala de algo que viveu e a gente consegue compreender melhor” (JULIA).

Estar em constante reflexão sobre o papel da instituição de formação, responsável pela mediação e estruturação dos processos formativos, é uma das características dessa educadora. Assim como, do profissional formador enquanto sujeito responsável, nem só pela mediação da construção de conhecimentos, mas

pela cooperação no processo da construção dos elementos fundamentais para que o sistema de ensino, onde ele trabalha, possa dar conta de formar sujeitos na sua integralidade. Indivíduos aptos a compreenderem e transformarem a si e ao meio social no qual vivem.

Essas definições conceituais abrem um campo de possibilidades às bases fundamentais críticas sobre o papel da educação e da ação pedagógica nos processos de transformação social. O profissional com tal capacidade crítica e reflexiva é capaz de fazer investimentos pessoais na profissão, desenvolvendo um trabalho livre e criativo com vista à “construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1991, p. 24). Tais perspectivas favorecem o desenvolvimento de uma releitura crítica do processo de formação e seus reflexos do contexto da prática. Espaço onde acontecem os estranhamentos, fenômenos responsáveis pelo início do processo de desconstrução, condição essencial para a edificação de novos conhecimentos.

Teve bastante coisa que me decepcionou dentro da universidade, e uma delas foi a questão de ter professores que vinham com teorias, professores que pouco pisaram numa sala de aula, a não ser aquilo exigido na sua formação. Trazem uma teoria que eles não têm certeza [...]. Tem muita gente que fala “você tem que associar a tua prática a fulano de tal”. [...] Autores antigos que todo que é Curso de Pedagogia trabalha. Que falam sobre muitas coisas, mas, na hora da prática, não consigo ficar pensando no que um autor ou outro diz. Eu penso de acordo com o que sei da realidade dos alunos. E ali formulo alguma coisa para tentar solucionar os conflitos na hora (MARCOS).

Fragmento de uma constatação, onde a formação acontece descolada da realidade compreensiva do aprendente. Investir na educação formativa é ampliar os conhecimentos do campo profissional que está intrinsecamente ligado às experiências do indivíduo. Para isso, “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado a sua experiência e a sua identidade”. (NÓVOA, 1991, p. 25).

Uma formação distante da realidade do indivíduo pode tornar-se uma prática sem sentido e significados. Assim, entre configurações e movimentos dos processos de formação inicial do educador, criamos expectativas que os formadores fortaleçam aspectos das experiências, construindo assim, perspectivas positivas de sua profissionalidade. Reconhecida e configurada em todos os seus aspectos: epistemológicos, histórico, filosófico, sociológico, psicológico, cultural e político. Para

que o educador desenvolva efetivamente, no contexto de sua prática profissional e na esfera de sua profissão, uma ação pedagógica que proporcione um aprendizado significativo e transformador na vida do aluno. Tais expectativas estão intrinsecamente ligadas às categorias profissão e trabalho.

2.3 Profissão e trabalho

Ao analisarmos as narrativas dos educadores, quando falam de profissão e trabalho, é possível identificar que os processos da profissionalização do educador estão imbricados e constituídos na conjuntura de diferentes momentos e espaços da vida social, acadêmica e escolar. Isso significa dizer, que o profissional pedagogo se constitui como ser profissional em educação ao se engajar e pertencer no “projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade”. (NÓVOA, 1991, p. 18). Outros elementos do contexto social, político e histórico atuam como forças geradoras de conflitos na constituição da profissão, entre elas está o “Estado, Igreja, família, etc.”. (ibid., p. 18). Essa compreensão de que existem fenômenos sociais determinantes na constituição da profissão, possibilita ao pedagogo pensar e ressignificar seu trabalho apreendendo o sentido e significado que os mesmos configuram sobre as dimensões da formação inicial, da prática e das relações com seu meio profissional. Entender a extensão desses fatores sobre o campo educacional assegura novas possibilidades de ampliar o conceito de profissão.

Para o educador Marcos, a escola assume funções de cunho social que deveriam estar sob tutela das instituições como a família, a igreja, clubes sociais, etc. Funções extras que comprometem o papel social do educador: o ensino, a aprendizagem e a construção do conhecimento. Assim como está posto, divide a prática pedagógica entre ser educador e assistente social. Nóvoa (2009) chama isso de “transbordamento” da função social da escola. (NOVOA, 2009, p. 69). De certa forma, tal política desqualifica e inferioriza a profissão e o trabalho do educador.

Hoje em dia as pessoas estão misturando muito. A família atribui à escola a questão da educação. Na visão dos pais a escola tem que educar seus filhos. Tem famílias que dão graças a deus que seus filhos vão para a escola, porque estão se livrando do problema dentro de casa. Eles querem que a escola faça tudo, e a gente sabe que não é por aí (MARCOS).

Nóvoa (1992) tem como referência nesse ponto de discussão, um momento significativo e relevante que deixou profundas marcas na trajetória profissional do pedagogo. A cultura herdada de uma administração pública tradicional que o compreende como um funcionário laico a serviço do Estado, mas com um trabalho de aspecto social missionário. Esse perfil é caracterizado pelos baixos salários pagos aos profissionais da educação e pelas práticas do cuidado vinculadas ao assistencialismo. Alegorias que marcam uma imagem social equivocada da função social do educador e da escola. Com relação a isso, o educador Cezar argumenta que:

O Estado, administrado por amplas coligações, com interesses hegemônicos, numa sociedade culturalmente econômica, ainda com características colonialista, exerce certo controle político sobre o sistema educacional. Dificultando a autonomia dos profissionais da educação a partir de uma degradação do estatuto profissional e do nível científico, comprometendo assim, todo o sistema de ensino (CEZAR).

Tal perspectiva crítica sobre as políticas públicas sejam de Estado ou de governo, que interferem na profissão do educador, levantada por Cezar, caracteriza-se pelas incoerências e descasos com a função social do educador. E ao mesmo tempo, o próprio sistema sob pressão “missionária ideologizada” se vê forçado a criar condições paliativas de dignidade social que “salvaguardem a imagem e o prestígio” desse profissional perante a sociedade. (NÓVOA, 1992, p. 18). Justificam tal postura com propagandas enaltecendo o profissional da educação como o “salvador” do futuro do país, através da educação. Esse rótulo de missionário dá-se pelo fato de ter sido forjado no seio das instituições religiosas, antes de ser tutelado pelo Estado, para atender interesses de uma sociedade em processo de transformação econômica. Esse controle da racionalidade técnica sobre a profissão do educador, segundo Nóvoa (1992) é compreendido pela perspectiva de que:

Os esforços da racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os profissionais da educação são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1992, p. 18).

Essa lógica da racionalidade, na compreensão do educador Cezar “é identificada nas políticas públicas que norteiam o currículo nacional forjado pela teoria das competências” (CEZAR). Da mesma forma, os educadores Elizabete e

Marcos apontam possibilidades para contrapor esse paradigma liberal, pragmatista e utilitarista. “Desenvolver um trabalho crítico e comprometido, que possibilite ampliar uma prática transformadora” (ELIZABETE). “Estabelecer novas relações com o saber pedagógico e científico. Formando um profissional político, autônomo, crítico e cooperativo” (MARCOS).

Tais perspectivas implicam na dinamização curricular do curso de formação. Com vistas a potencializar uma prática profissional, tendo como norte, o comprometimento com a ação pedagógica e as experiências compartilhadas no contexto das instituições formativas e educativas. Pois, se depender das intenções e das articulações políticas da maioria dos legisladores, não sairemos tão cedo deste marasmo cultural em que se encontra o sistema educacional no Brasil.

Nóvoa (1992) contribui, definindo de modo significativo, a postura profissional diante dos desafios da profissão. Mobilizar os saberes que envolvem uma prática reflexiva, uma teoria especializada e uma militância pedagógica transformadora são possibilidades concretas no processo de contraposição ao sistema pragmatista que se instaurou ferozmente na educação. Nessa perspectiva de pensamento contrapositivo, a educadora Elizabete reafirma que as experiências profissionais significativas são construídas em uma prática fundamentada teoricamente.

Nesse sentido, essas ações ampliam a prática pedagógica crítica e reflexiva, transformando assim, o contexto da sala de aula e os processos de aprendizagem. Princípios basilares das possibilidades nos quais o indivíduo aprendente se desenvolve apto a interagir e intervir politicamente no espaço social onde vive.

Tudo tem que ser fundamentado em alguma coisa. Tudo é reflexo de alguma leitura, de algum estudo. Não pode ser de outra forma. [...]. Tudo o que acontece no dia a dia modifica a prática para o dia seguinte. Qualquer interferência, qualquer coisa que aconteça na sala de aula de bom ou de negativo, com certeza no outro dia você já vai fazer de outra forma (ELIZABETE).

O desenvolvimento de uma prática transformadora exige uma cumplicidade fundamentalmente articulada com elementos que são característicos do campo educacional: base formativa coerente com a realidade social e cultural dos educandos; projetos inovadores que dêem conta dos princípios educativos no social; competência profissional e inter-relação com os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História e da Psicologia aplicadas à educação. Comprometer-se com essa complexidade da formação é pensar na oportunidade de transformar na ação.

Como afirmou anteriormente a educadora Elizabete “tudo o que acontece no dia a dia modifica a prática para o dia seguinte” (ELIZABETE). Em outras palavras, é mais difícil, para não dizer impossível, pensar em ensino, aprendizagem e construção de conhecimento sem transformar diariamente o pedagógico. Sem dinamizar um projeto comprometido com a liberdade e os interesses comuns da sociedade. Com relação a isso, Nóvoa argumenta:

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação (Ibid., 1992, p. 28).

O comprometimento profissional que configura essas perspectivas de transformação, nos processos formativos, na prática e na construção de uma profissão, além de imprescindível, implica algumas variáveis. Variáveis essas entendidas a partir das considerações e compreensões nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. “Antes de escolher a profissão, o indivíduo passa por um ciclo de vida pessoal e profissional no qual tem experiências construtivas e negativas ao interagir no espaço social e escolar” (CEZAR). Essas experiências são características de um período que vai da infância à idade adulta, momentos de busca por alternativas ante os desafios do cotidiano. Processo que marca a construção, de forma gradativa, da identidade pessoal e profissional do educador. Assim, baseando-se nas experiências o indivíduo atravessa distintos caminhos, marcados por contextos significativos ou não, em diferentes momentos de sua vida social e escolar. “Mobilizar esses saberes e experiências acumulados é um dos primeiros passos determinantes no processo formativo e da construção de uma identidade profissional” (CEZAR). Essa concepção, na perspectiva do sujeito da pesquisa, justifica-se a partir da seguinte compreensão:

Quando o indivíduo chega ao Curso de Pedagogia já tem construído alguns saberes sobre o que é ser educador. Os saberes de sua experiência como aluno de diferentes escolas e da relação com educadores e professores. Conhecimentos que lhe possibilitam dizer quais foram os profissionais da educação que fizeram a diferença no modo de ensinar e de compreender o mundo. Tem consciência sobre ser e estar na condição de educador por meio de experiências de vida socialmente acumuladas. Pois, na condição de aluno, é possível perceber e reconhecer aspectos como a não valorização social e financeira dos educadores, a dificuldade de estar diante de turmas de crianças e jovens, muitas vezes além das condições recomendáveis e das precárias condições de muitas instituições públicas de

ensino. Também sabe das representações e dos estereótipos que a sociedade tem do profissional da educação (CEZAR).

Compreendemos, assim, que ao escolher a profissão de educador, o indivíduo já tem noção dos conflitos e desafios que irá encontrar pela frente. Mas, não deve sentir-se só nessa tarefa. Daí, então, fica uma observação pertinente com relação à formação inicial: o desafio do curso em colaborar significativamente nesse processo de passagem do aluno, enquanto aluno, a se perceber como pedagogo logo nos primeiros passos da graduação. Ou seja, imediatamente, ao iniciar o curso, o indivíduo comece a solidificar as bases da sua identidade profissional, como um exercício permanente. Porém, ter consciência desses fenômenos não significa propriamente dizer que, enquanto aluno, vá automaticamente se reconhecer como um educador. Essa perspectiva de identificação pode ser mais significativa na medida em que o aluno do Curso de Pedagogia vivencia na prática como ser educador. Essa experiência é significativa para o seu processo de formação.

O cuidado com a profissão e o trabalho do profissional da educação, em grande parte, deve-se ao fato de a mesma se destacar no cenário educacional, por ser uma atividade mediadora na construção de valores, princípios e significados. Uma prática educativa constituída na investigação, na teoria e na prática sobre o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, ético, moral, humano e social do aluno. Para isso, evidentemente, no exercício da ação pedagógica, o educador trabalha também com aspectos teóricos das demais Ciências da Educação. Entre elas, a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia na Educação. Como exemplo disso, evidenciamos nas narrativas da educadora Elizabete o sentido e o significado desses aprendizados no exercício da profissão.

Nas aulas de Sociologia da Educação eu tinha uma professora, extremamente marxista. Ela conseguia trazer as referências teóricas com esses exemplos. “O sujeito acredita em cooperação, mas no primeiro momento, dentro da escola, que ele puder passar por cima do outro, para derrubar, ele faz. Então que cooperação é essa?” Eu conseguia observar e identificar, na sala de professores, justamente isso, essa cultura da amargura, da falta de ética com relação aos sujeitos [...]. O conhecimento e a compreensão sobre essa cultura foi uma discussão que desde o início da graduação me foi presente através dos professores que mediam tal compreensão. Ajudaram-me a descolar disso. Eu me sinto uma profissional diferente. Bastante reflexiva, dificilmente vou falar desrespeitosamente de um aluno, e deixar de reconhecer as minhas limitações e contradições como profissional [...]. Eu me sinto bastante comprometida, e acredito que esse comprometimento, tem a ver com essa minha postura de infância que veio se constituindo como a rebelde a diferente [...] que ganhou uma força maior

com essas discussões lá no curso de graduação que eram em torno das relações sobre ética (JULIA).

Esse cuidado com a profissão e a prática profissional, em grande parte, deve-se ao fato dos educadores terem destaque no cenário público educacional. Uma profissão marcada por uma prática mediadora na construção de valores e princípios sociais significativos para o ser humano. Um cenário de atuação que conceitualiza a profissão como uma profissionalidade. Para contribuir nessa discussão o pensamento de Cunha (1999) defende que o “termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”. (CUNHA, 1999, p. 216).

A autora Justifica seu pensamento fazendo referência à teoria de Sacristan (1993), o qual fala da profissionalidade como um procedimento particular da ação dos profissionais da educação no seu espaço de trabalho, um “conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos atitudes, e valores ligados a eles que constituem o específico de ser educador” (SACRISTAN, 1993, p. 54). Por se tratar do trabalho do profissional da educação, segundo Cunha (1999), o termo profissionalidade é mais adequado, justificando que o trabalho do educador “nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (ibid., p. 216).

Segundo Cunha (1999), a terminologia profissionalidade surge contrariando a concepção estabelecida historicamente ao conceito de trabalho, como função de ensinar “um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura”. (ibid., p. 216). Nessa perspectiva, a instrução vasta e variada seria a qualidade mais reconhecida no trabalho do educador. Essas compreensões fazem parte de uma reflexão quanto à postura crítica do educador ante a ação pedagógica, fazendo dela uma possibilidade de ampliar os caminhos para a emancipação do aluno.

O termo profissão e/ou profissionalidade pode não fazer diferença para àquele profissional que não se compromete com o fazer e os saber pedagógico. Tais conceitos estão dados na cultura escolar e/ou acadêmica, contrapô-los ou ressignificá-los é uma questão de comprometimento com a educação, tendo como centro, o aluno. Colocar em evidência esse lugar social que ocupa o educador é compreendê-lo como protagonista no espaço significativo da “operação histórica da

escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*” (NÓVOA, 1991, p. 15). Ao fazê-lo, cria-se condições para a valorização das funções e da responsabilidade social do educador com a educação.

Para o educador Cezar, entre o que está posto como ideal de educação e a realidade do campo formativo e da prática, traduzidos na experiência do cotidiano educacional do pedagogo, existem dois momentos considerados fatores de constantes conflitos.

O primeiro se dá no contexto da formação inicial do pedagogo. Nesse, espera-se receber orientações teóricas e práticas para trabalhar aspectos básicos do desenvolvimento integral da criança, ou seja, princípios fundamentais para a emancipação social, crítico, ético, moral, intelectual e humano. O que nem sempre acontece devido às lacunas no currículo do curso de formação. O segundo momento é compreendido como o mais complexo. É denominado como a realidade da entrada na profissão. Ele acontece no momento em que o educador chega à escola e se depara com seu maior desafio, mediar os aspectos do educar, numa instituição que muitas vezes pode assumir uma postura institucionalizada, padronizada, engessada, desconsiderando aspectos da cultura, ritos e valores da criança, assim como os conhecimentos do profissional da educação. Esta realidade caracteriza-se pelos conflitos do ingresso na profissão (CEZAR).

São apreensões ampliadas a partir de experiências significativas da profissionalidade. Esse profissional da educação demonstra um entendimento das dimensões sociais que fundamentam a base curricular do curso de formação: formar sujeitos capazes de transformar a realidade social, transformando-se. Por isso aponta para possíveis lacunas na estruturação e no desenvolvimento do mesmo. Diante disso, busca fazer uma relação dessas contradições diante das múltiplas realidades encontradas no contexto da prática pedagógica em sala de aula. Expressa uma preocupação com a postura profissional do educador diante do choque da realidade ao ingressar na profissão. Compreendemos que não se trata de questionar o currículo como um todo, mas sim, algumas dimensões não contempladas e que fazem a diferença diante das contradições da organização escolar.

Eu tive duas experiências como gestora. Uma experiência positiva e uma dolorosa. A experiência positiva trata de um lugar onde o grupo queria crescer e se constituir. Pensava-se nos processos educativos. Foi uma experiência legal porque eu sentia que era um ideal do grupo, a educação, o crescimento das crianças. E nesse sentido, as famílias se posicionavam bastante cooperativas. Mas tive outra experiência como coordenadora, bem triste, eu diria profissionalmente, eu sentia que não conseguia colaborar muito. Os pais eram bastante comprometidos com os processos educativos, mas a maioria das pessoas do grupo estava mais preocupada em organizar

os seus horários, satisfazer suas necessidades pessoais do que propriamente pensando na formação e no bem-estar das crianças (JULIA).

São fenômenos que não fogem da realidade da maioria das instituições formativas e educativas do contexto educacional brasileiro. Quando se tem cooperação, conhecimentos, objetivos claros, é possível, com mais tranquilidade, lidar com os conflitos no contexto escolar e acadêmico. Para Julia, foi difícil trabalhar no segundo grupo, justamente por compreender que, quando cada indivíduo começa a pensar somente no que é melhor para si, deixa o ideal coletivo de lado. Isso passa a comprometer a razão que o faz estar ali. Afinal, são educadores que têm um compromisso social com o desenvolvimento social e humano dos indivíduos. E o exemplo de cooperação e comprometimento parte do educador. Nesse sentido, é muito complicado desenvolver um trabalho de gestão num ambiente hostil e competitivo formado por pessoas individualistas. “Porque a gestão, na minha compreensão, tende a mobilizar um grupo comprometido para que cresça, para que reflita, para que possa pensar novos processos” (JULIA).

Nesse cenário do campo educacional, o gestor é um mediador dos processos. E na compreensão dos educadores Marcos e Elizabete, o papel do gestor não é conduzir esses processos sozinho, mas sim, mobilizar a comunidade escolar em torno dos interesses comuns. Compreensões essas reafirmadas após vivenciarem no exercício de suas profissões, experiências não só positivas, mas também de contradições.

Nas últimas escolas em que trabalhei, aconteceu de eu ter um contato direto com a coordenadora e com a diretora. E elas me trataram como integrante da escola. Eu acho isso o mais importante, porque você percebe que a direção está interessada nas mesmas coisas que você. Eu já trabalhei em escolas que raramente se falava com a diretora e com a coordenadora. Parece que davam graças a Deus que você estivesse ali trabalhando, fazendo aquilo. E não queriam saber muito de resultados. E nessas últimas que estive foi bem ao contrário, o pessoal sempre esteve junto, perguntando se estava tudo bem, se precisava de alguma coisa, e isso é bacana, motiva diante da realidade que tem uma comunidade bastante pobre, você vê que todo mundo está ali por uma mesma causa, e isso faz a diferença, faz a gente querer ser melhor (MARCOS).

Estou sempre envolvida nos cursos de formação continuada, a diretora nem pergunta, ela já coloca meu nome, só me comunica: “olha, tal dia tem curso”. Normalmente sou eu que vou [...]. Mas, infelizmente não tem multiplicação, não tem receptividade na escola. A gente pede o espaço, “na reunião tal você fala”, e na reunião tal não dá tempo, porque tem muito aviso, porque tem muito recado, tem muito combinado, fica para o próximo

e aí se perde. Fica tudo concentrado, não se divide nada, não se compartilha nada (ELIZABETE).

São realidades evidenciadas nas narrativas de educadores. Realidades que apontam um cotidiano permeado por sucessos e conflitos, ambos compartilhados tanto por aquele profissional já inserido quanto por aquele que está ingressando na profissão. Os fatores de sucesso contribuem para construir uma autoestima significativa no processo de ressignificação profissional. Os fatores negativos provocam um sentimento de inabilidade e frustração do fazer pedagógico e do estar na profissão. Esses sentimentos, na compreensão dos educadores Marcos e Elizabete, acabam interferindo no desenvolvimento da autonomia e na construção de uma identificação profissional pedagogicamente comprometida.

O profissional da educação que assumir uma postura conivente e desinteressada faz do trabalho pedagógico um ato contraditório entre os aspectos teóricos que fundamentam uma educação crítico-reflexiva e transformadora. Ao inserir-se numa instituição educativa que reproduz um modelo de educação com características pragmatista e utilitarista, o educador enfrentará conflitos entre os princípios da sua formação diante de uma cultura escolar engessada. É possível dizer que, na compreensão dos sujeitos da pesquisa, esta é mais uma realidade que compromete as relações cooperativas entre pares, alunos e instituição.

Desse modo, pelas narrativas dos educadores podemos perceber que cada espaço social tem suas características e identidades culturais. Nesse sentido, determinadas ações pedagógicas podem não dar conta de uma realidade onde predomina o individualismo e a falta de cooperação em grupo. Existe nesse caso o desafio para reorganizar e redefinir objetivos. Para isso, a necessidade de articular uma coesão entre os interessados em desenvolver um trabalho significativo dentro da instituição. Compreendemos que, ao assumir uma postura conivente e desinteressada, o educador faz do trabalho pedagógico um ato contraditório diante dos princípios teóricos e práticos que fundamentam uma educação crítico-reflexiva e transformadora.

Nesse entendimento, Tardif & Lessard (2005) sustentam que a profissão é um conjunto formado por articulações, competências e saberes. Desse modo, ela não pode ser simplificada por processos lineares, justamente por caracterizar-se a partir de concepções autênticas do contexto educacional. Elementos que caracterizam-na como profissão de alta complexidade. Pois, “ensinar é trabalhar com seres

humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 31). Isso só, já justifica a complexidade da profissão e do trabalho do educador.

2.4 O cenário dos conflitos profissionais

O conflito é um processo natural da sociedade, podendo ser um fator positivo de mudança e desenvolvimento pessoal e social. Entretanto, se não é regulado no sentido de sua resolução adequada, pode engendrar ações de violência em seus diferentes tipos. Os conflitos são resolvidos conhecendo-se suas causas e compreendendo sua formação e seu desenvolvimento (BELMAR, 2005, p. 111).

O pesquisador ao entrar no cotidiano profissional do sujeito da pesquisa, de certa forma, acaba participando dos conflitos desse cenário, sejam eles de ordem social e/ou profissional. Isso se dá, justamente, pelo fato do educador fazer parte do contexto social numa dimensão pessoal e profissional. Na compreensão dos sujeitos da pesquisa, com relação a essa perspectiva, é incoerente perceberem-se fora dessa conjuntura, como um profissional idealizado. A perspectiva romântica da figura missionária do educador não se concebe mais. No entendimento do educador Cezar “Ele tem uma vida social tão complexa quanto os demais e não se desata dessa complexidade quando exerce seu trabalho” (CEZAR).

Compreendemos, então, que ele é um indivíduo com problemas de toda ordem para enfrentar, porém com a responsabilidade social do educar. É assim que, por um lado, parte da sociedade e dos legisladores por uma questão de respeito e reconhecimento os considera. Por outro lado, ao percebê-lo como um profissional com a missão e/ou dom para cuidar de crianças, estarão restringindo seu lugar social, negligenciando-o e colocando-o à margem de um princípio fundamental que determina a base moral, ética e cultural da sociedade, a educação.

Na fala do educador Marcos, pode se analisar uma preocupação com a função social do pedagogo na perspectiva social da família. Na sua experiência como educador, pensa que é fundamental a sociedade compreender que o pedagogo é um dos principais articuladores na construção da base educativa e cultural, pois trabalha com o principal meio, a criança. Da mesma forma, precisa entender que também é responsável e tem o compromisso de avaliar a sua própria

contribuição no processo histórico da construção social, levando em consideração que a educação da criança e a valorização dos princípios éticos e morais é um compromisso social e, portanto, de todos. Se a responsabilidade for atribuída só à escola e ao educador, geram-se conflitos determinantes para desencadear uma série de incertezas acerca do trabalho educativo.

O professor na sala de aula tem que fazer tudo, ele é psicólogo, até dos pais, inclusive; ele tem que educar, não no sentido de oportunizar conhecimento e desenvolver o aprendizado. Eu falo no sentido de educação mesmo, valores que não são trabalhados em casa. Isso a gente é cobrado. O aluno chuta o colega, é o professor que não ensina; o aluno reprova, porque o professor não ensinou. Mas não percebem que a criança pode ter uma dificuldade, estar passando por algum transtorno. Então, acredito que se está atribuindo muita responsabilidade além da função do professor (MARCOS).

A partir desse entendimento, evidenciamos que o cotidiano da prática educativa acaba permitindo que o profissional da educação acompanhe, compartilhe e troque experiências com o seu meio profissional. Com isso, adquire experiências sobre as mais complexas metamorfoses das representações simbólicas do ser educador, da compreensão de escola e da concepção de aluno, no amplo contexto do campo educacional onde cada um está inserido. Esse espaço é determinado e constituído por aspectos educacionais, comportamentais, culturais, políticos e econômicos. Tais fatores sociais podem intervir significativamente nas expectativas quanto à satisfação e à segurança no exercício da profissão, tornando o cenário escolar um lugar de conflitos cada vez mais presentes no dia a dia do educador.

Com base nesses aspectos, Gomes apresenta algumas reflexões sobre a imagem contemporânea do educador, do aluno e da escola:

A antiga imagem de um professor como símbolo da autoridade e da providência moral tem sido substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno; a imagem da escola como ambiente seguro, onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território conflagrado; a imagem do aluno como aprendiz dócil a ser encaminhado para a vida em sociedade é substituída pela imagem de um aluno rebelde, problemático, portador de todos os vícios e de nenhuma virtude. Os extremos dessas “representações” não deixam dúvidas de que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente. A representação de “ser professor” assume outros sentidos para os quais nem sempre os candidatos ao magistério estão devidamente preparados (GOMES, 2008, p.4).

Por este viés, o campo profissional do pedagogo pode ser comparado a um labirinto. Percorrer suas complexas vielas estreitas e muitas vezes sem saídas é um desafio constante. Ao se perceber parte desses emaranhados, corre o risco de se deixar abater pela insegurança e a insatisfação, comprometendo o desempenho de uma prática comprometida e responsável com o ensino, a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Apesar dessas contrariedades, apontadas por Gomes (2008), e provocadas pelas multiplicidades culturais, o educador Cezar argumenta que:

Apesar dos crescentes conflitos acerca da profissão de educador é possível experimentar uma postura de autovalorização e autoestima. Os profissionais da educação, marcados pelos constantes e imprevisíveis conflitos, ainda são reconhecidos e respeitados como profissionais indispensáveis no processo formativo e educativo de uma sociedade. As mudanças culturais e de comportamento dos alunos e da lenta mudança nas estruturas organizacionais e curriculares das escolas não inviabilizam a construção de projetos inovadores e transformadores (CEZAR).

Nessa perspectiva, o educador tem seu papel social posto em xeque-mate diante dos conflitos no contexto escolar. Caso não se qualifique e assuma a responsabilidade de fazer a diferença, mesmo enfrentando as dificuldades da profissão, terá que carregar, de forma velada, o estigma do fracasso perante a sociedade. Ser reconhecido e se reconhecer como um profissional com credibilidade, responsabilidades e comprometimento social, também é uma consequência da postura crítico-reflexiva do educador diante das impossibilidades. Da mesma forma, compreenderá o aluno como um sujeito em processo de transformação, com seus problemas e desafios a serem enfrentados. E a escola, um exemplo de espaço a ser conquistado como ambiente acolhedor e de ampliação da moral, da ética, da construção de conhecimentos e da liberdade humana. Nesses entrelaces de perspectivas e possibilidades, é fundamental, pois, pensar o ensino, a aprendizagem, a ação e a transformação como processos essenciais para ampliar a qualidade da educação.

3 CONSIDERAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS ACERCA DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PEDAGOGO E DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesse capítulo, abordamos inicialmente o mito Mnemosine, como narrativa à memória dos sujeitos da pesquisa, a fim de apresentarmos algumas de suas impressões com relação à origem da categoria pedagogo; estabelecendo pontos importantes atribuídos à função desse profissional da educação que, no decorrer da história, é comparado ao papel do escravo grego que conduzia a criança à escola. Da mesma forma, apontamos e discutimos a Pedagogia como ciência da educação e suas confluências teóricas. Além disso, rememoramos algumas das configurações políticas que deram início à implementação do Curso de Pedagogia no Brasil, fazendo uma breve análise das Novas Diretrizes Curriculares para o devido Curso.

3.1 A memória como elemento da história de vida do pedagogo



Imagem 1 – Athene bei den Musen. Óleo sobre tela. Frans Floris (1560). (Mnemosine²³ e as nove musas).

Fonte: <<http://vetranhsondau.com/Athene-bei-den-Musen-tranh-son-dau.html>>. Acessado em 25 de abril de 2012.

²³ Mnemosine era uma das Titânides, filha de Urano e Gaia, e a deusa que personificava a Memória. Ela teve de Zeus as Nove Musas: Calíope (Poesia Épica); Clío (História); Érato (Poesia Romântica); Euterpe (Música); Melpômene (Tragédia); Polímnia (Hinos); Terpsícore (Dança); Tália (Comédia); Urânia (Astronomia). Era a divindade frente aos perigos do esquecimento (Le Goff, 2003).

A busca do ser humano pela compreensão de determinados valores, tradições e costumes comuns de grupos ou comunidades, no passado, é uma prática comum na sociedade contemporânea. Tem como princípio aprimorar a cultura social do seu tempo, comprometendo-se com a liberdade, a democracia, a solidariedade, a evolução e a preservação de valores e costumes. Nesse sentido, a busca de significados na trajetória de vida, na memória do educador, é compreendida como fator determinante para conspirar em defesa de um lugar de pertencimento, no qual o indivíduo possa se reconhecer como parte da história, desempenhando seu papel social. E, por meio da narrativa, é possível ouvi-lo sobre sua vida. Experiências que têm imbricado o erro e o acerto, o mito e a realidade, a ilusão e a desilusão, a busca e a desistência, o medo e a coragem. Fatos que dão real significado à sua existência como protagonista de uma ação transformadora. Nessa perspectiva, Delgado (2003) compreende que:

Tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história. A relação tencionada acontece, por exemplo, quando se recompõem lembranças ou se realizam pesquisas sobre guerras, vida cotidiana, movimentos étnicos, atividades culturais, conflitos ideológicos, embates políticos, lutas pelo poder. Sem qualquer poder de alteração do que passou, o tempo, entretanto, atua modificando ou reafirmando o significado do passado. Sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado (DELGADO, 2003, p. 10).

Recorrer à memória tem como significado simbólico o reconhecimento e a preservação de elementos de determinados grupos sociais, garantindo a perpetuação de seus códigos culturais, tidos como essenciais para a existência do ser humano. Serve também de orientação para se localizar na dinâmica temporal, na qual se encontra o ser humano integrado. “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419). Desse modo, ao recordar acontecimentos pertinentes ao processo da vida social e profissional, amplia-se a possibilidade de circular, confiante e seguro de si-mesmo, pelos complexos e muitas vezes desconhecidos caminhos do campo educacional.

Freitas (2006), na busca pela conceitualização mais abrangente da temática memória, devido à sua importância na reconstrução de aspectos sociais do

indivíduo, recorre em um primeiro momento a significações do senso comum da atualidade. “Expressões do tipo ‘memória de elefante’, ‘memória visual’, ‘de memória’, ‘lapso da memória’. Expressões que fazem parte do nosso universo vocabular” (Ibid., p. 31). A isso, a autora justifica a noção de memória muito presente no cotidiano social. É comum, por exemplo, dizer que o Brasil é um país sem memória histórica, entre outras expressões, como: tecnologias, memória de computador; E a biologia, memória genética. Por este viés, percebe-se que ela carrega uma significação e relevância como alicerce da história de vida, assim como ferramenta na busca por compreensões de fenômenos do cotidiano social.

Da mesma forma, em outros tempos, a memória foi abordada em diferentes configurações. “Os gregos da idade arcaica fizeram da memória uma deusa chamada Mnemosine” (LE GOFF, 2003, p. 433). A finalidade desta deusa era lembrar aos homens e aos heróis suas conquistas. “Ela era a mãe das nove musas tidas com Zeus no andamento de nove noites consecutivas” (Ibid., p. 433). Segundo Le Goff (2003), na mitologia grega, as musas dominavam a ciência universal e inspiravam as artes liberais. Entre as nove filhas de Mnemosine, Clio significava história. Assim, de acordo com essa construção mítica, a história, sendo filha da memória, fortalece a concepção de que não existe história sem recorrer à memória.

E, para revisitar a memória do pedagogo em busca de suas experiências da vida profissional e social, buscamos pontuar como fonte narrativa e ilustrativa o mito de Mnemosine. Por entendermos, na perspectiva de Brandão (2009), que o mito possibilita trilhar diferentes caminhos simbólicos para a formação da consciência pessoal e coletiva. Nesse sentido, todos os símbolos existentes numa cultura e atuantes nas suas instituições são marcos do grande caminho da humanidade. Estes símbolos são as crenças, os costumes, as leis, as obras de arte, o conhecimento científico, os esportes, as festas, todas as atividades, enfim, que formam a identidade cultural de uma civilização, povo e comunidade. Neste universo, o mito tem lugar de destaque, devido à profundidade e abrangência com que funciona no processo de construção da consciência (BRANDÃO, 2009).

Compreendemos, pois, que na memória desse profissional estejam preservados fatos e acontecimentos que ajudam na configuração de novas possibilidades, a fim de ressignificar os processos da formação e da construção identitária do pedagogo. Reafirmando tal condição da memória como elemento de possibilidades, Le Goff (2003), aponta que:

A evolução das sociedades, na segunda metade do século XX, elucida a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante, enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (LE GOFF, 2003. p. 469).

A história configura-se, assim, por narrativas do passado, acontecimentos que se tornam objetos da própria história. Ela é a base da reconstrução da vida social do ser humano através dos tempos. E, tal qual manifestação do fazer coletivo, reúne fatos históricos como experiências únicas, através de uma dinâmica que reconstrói o passado, ao tecer sua representação no presente, construindo e reconstruindo as configurações da vida em sociedade. “A História é bem a ciência do passado, com a condição do saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa” (LE GOFF, 2003, p. 26). Assim, pode-se dizer que: “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (ibid., p. 471).

Uma prática pedagógica, construída sem referências históricas e mnemônicas, pode cercar de insegurança, insatisfação e ansiedade o cotidiano do pedagogo. São determinantes que levam o profissional a circular cegamente pelos caminhos obscuros, ignorando as passagens seguras e comprometidas com propósitos do saber e do fazer pedagógico crítico-reflexivo. Recorrer à memória é, em princípio, uma oportunidade de desmistificar e compreender os caminhos conflituos da formação, da prática e do ser pedagogo.

3.2 A gênese da categoria pedagogo

É relevante lembrarmos que a antiga Grécia é considerada o berço da civilização e da cultura ocidental. E o conceito da palavra Pedagogia tem origem com a Paidéia grega. A educação, na perspectiva da Paidéia, é uma preparação do indivíduo na cidadania. Ou seja, para a liberdade. Entre seus personagens está o paidagogo, o escravo que acompanhava o menino à escola e vigiava o seu

comportamento moral (CAMBI, 1999). Passados séculos, a sociedade ocidental ainda espelha-se em tal cultura.

Nesse sentido, a centralidade que a Ciência da Educação conquistou no Século XX e XXI é, por vez, a guisa para, enfim, fazer da Pedagogia uma ciência da prática, capaz de articular a coalizão dos trabalhos das demais ciências como a Filosofia, Psicologia, Antropologia, Sociologia e a História, em seu propósito educativo. E, então, consolidar a sua construção teórica na orientação dos processos do desenvolvimento humano, nos aspectos cognitivo, motor, social, afetivo e moral, entendidos como educação. Propósitos a serem ressignificados nas bases curriculares do Curso de Pedagogia.

Hoje, ao interagirmos dialeticamente com educadores, nesse contexto da pesquisa, é possível compreender que ser pedagogo, formado num Curso de Pedagogia, tendo como base científica a Pedagogia, é desempenhar uma função de educar e emancipar. Na compreensão do educador Cezar,

O profissional educador traz em sua particularidade profissional uma bagagem de acontecimentos, fatos, transformações e lutas. Tudo isso, para dar conta das novas mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que o ser humano vem conquistando na sua trajetória histórica de vida. Se pensarmos que a história do profissional da educação revela fatos e feitos no decorrer de sua existência, temos mais chance de nos compreender e de compreender os conflitos que nos movem em direção ao futuro (CEZAR).

Nessa compreensão histórica da profissão do educador, as designações da profissão de pedagogo advêm do termo paidagogo, de origem grega. Somente ao longo do tempo, esse termo passou a ser utilizado no contexto das instituições escolares do ocidente para designar a atividade relacionada à prática do cuidar e do educar. A Grécia pode ser considerada o berço da Pedagogia, até porque é, justamente na Grécia, que se dá início às primeiras reflexões acerca da ação pedagógica (CAMBI, 1999, pp. 49, 84). Entre os sujeitos da pesquisa se reconhece essa aproximação histórica e a relevância social da profissão. Mas, reconhecem também a dificuldade de se organizarem profissionalmente para tornar a prática pedagógica relevante no cenário dos conflitos socioeducativos. A educadora Tália, em seu processo de formação continuada, ainda busca elementos para compreender as estruturas de formação e o complexo sistema do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento que se estruturou na sociedade moderna ocidental.

Em minhas reflexões na dissertação de Mestrado em Educação, quando abordo algumas questões sobre a formação do pedagogo, penso que essa esteja nos conduzindo para uma formação que ignora algumas questões conflitivas. Conflitos que estão surgindo ao longo da prática pedagógica. Em sala de aula o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem. E daí? O que você, enquanto educador, vai fazer? Que estrutura a escola lhe oferece para trabalhar isso? Como resolver conflitos que emergem a partir dessa prática? Essas particularidades, obviamente, não têm como um curso prescrever soluções, mas pelo menos que ofereça uma base de compreensão desses fenômenos. Eu não percebi isso no Curso de Pedagogia, não nessa última reformulação (TÁLIA).

Compreender as estruturas que delineiam os processos educativos da sociedade contemporânea é o começo para entender a ascendência e a função do pedagogo nesse momento histórico. Da mesma forma que a instituição escola, no centro da vida social grega, recebia os filhos das classes dirigentes e médias, e ali recebiam uma instrução básica, configurando-se como cultura do falar e do escrever, nossas escolas recebem as crianças e lhes dão instruções e formação, tendo como profissional o pedagogo, formado na academia, através do Curso de Pedagogia. Agora, o que se discute, é a qualidade dessa educação contemporânea inspirada na clássica educação grega, que tinha como princípio uma formação integral do homem, uma formação para a vida, para a liberdade.

Ao recorrermos à história e à memória dos sujeitos da pesquisa, como possibilidade de compreensão e reconstrução do papel que se atribui ao pedagogo, é possível determinar que a função de guiar e estimular o desenvolvimento da criança, por um longo período aqui no Brasil, foi desempenhado de modo equivocado. Por questões de interesse, foi forçosamente desenvolvida numa perspectiva assistencialista, negligenciando-se as finalidades, historicamente atribuídas à função do pedagogo. Para o educador Cezar,

O desenvolvimento humano na perspectiva grega está imbricado na ação do cuidar e do educar, visto que o zelo pelo outro, numa perspectiva do humano, vai além do cuidado físico e intelectual, está na capacidade de demonstrar ao próximo, afeto, respeito, solidariedade e a oportunidade de busca da autonomia (CEZAR).

Essa perspectiva também é uma preocupação marcante e evidente na concepção do educador Marcos, quando diz: “eu vou além do ensinar os conteúdos, eu vou tentar educar, eu vou tentar fazer com que o aluno seja uma pessoa melhor, com mais responsabilidade, com mais educação, com mais carinho, com mais amor ao próximo” (MARCOS). A julgar pela trajetória de vida e profissional do educador

Marcos, percebe-se que a sua identidade como educador é marcada nesse processo, fortemente vinculada à formação acadêmica e à prática crítico-reflexiva no contexto das escolas públicas.

Historicamente, no Brasil, o pedagogo tem como marco da sua formação inicial a criação da Seção de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, na década de 30, do Século XX. Essas mudanças no campo educacional estão atreladas às transformações culturais e econômicas. Através das políticas públicas para a educação, buscam-se ampliar socialmente a formação de um indivíduo capaz de contribuir com esse desenvolvimento. E o pedagogo, nesse processo histórico, como formador, tem o Curso de Pedagogia como *locus* da sua formação; desse modo, procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua própria ação. Daí, a necessidade de construir uma identidade profissional com base comum num corpo de conhecimentos teórico e prático, ligados à Pedagogia como ciência da educação.

3.3 A Pedagogia e suas confluências teóricas

Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como modo de aprender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem. Na medida em que o homem empenha-se em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai constituindo um saber específico que, desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo Pedagogia (SAVIANI, 2008, p. 01).

A questão sobre os aspectos que justificam o surgimento de uma profissão é tão significativa quanto a instigante pergunta ontológica: quem somos, de onde viemos e para onde vamos? Deixar tais questões alheia à formação de qualquer profissional da educação é, no mínimo, preocupante. “Rememorando alguns aspectos da minha formação inicial, tenho a dizer que a discussão sobre as confluências, que determinaram a criação do Curso de Pedagogia no Brasil, passou despercebida” (CEZAR). Um estranhamento que leva o indivíduo a refletir sobre os

fenômenos que delineiam os processos da formação e da emancipação humana. Segundo o educador Cezar, só após estudos complementares, na sua formação continuada, foi possível compreender que no Brasil, a partir da década de 30, do Século XX, justificou-se a criação e ampliação dos Cursos de Pedagogia com o objetivo de formar pedagogos, a fim de estruturar o sistema educacional, com um profissional capaz de acompanhar e dinamizar os processos de ensino e aprendizagem. Dentro de um contexto de desenvolvimento econômico.

Além disso, havia a necessidade de especialistas para atuarem junto aos espaços educativos das instituições de ensino. Sua função, mesmo ainda sendo uma incógnita para o próprio pedagogo, tinha por evidência garantir o fluxo intencional das políticas públicas pensadas para atender o paradigma social dessa época.

Estabeleceu-se o ano de 1939 como o marco inicial por corresponder à promulgação do Decreto-Lei nº. 1.190 (Brasil, Governo Federal, 1939) que criou a Seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, tendo, também, prescrito as exigências para o preenchimento dos cargos e funções de magistério normal e secundário e de técnicos de educação. Estas normas deram origem à padronização dos Cursos de Pedagogia, instituídos, a partir dessa data em todo o Brasil (QUARESMA, 1997, p. 02).

Esses aspectos sociopolíticos, importantes na formação crítica e reflexiva do educador, passam despercebidos nas disciplinas do currículo de formação. É importante saber que esse momento histórico, construído e consolidado no cotidiano das Faculdades e Centros de Educação do país, é prescrito de críticas quanto à sua eficiência no aspecto formativo, assim como na atuação desses profissionais no mercado de trabalho. O Curso de Pedagogia foi criado como sendo o principal *locus* à formação de profissionais para atuar na Educação Básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, coordenação, orientação e supervisão escolar, porém, na compreensão crítica de Quaresma (1997) e Franco (2007),

A análise da evolução histórica dos Cursos de Pedagogia evidencia-se indefinição de objetivos [...]. A sucessão de medidas propostas nos documentos legais parece indicar uma indefinição quanto aos objetivos dos Cursos de Pedagogia que acarretam distorções, tanto no que diz respeito ao tipo de formação oferecida, como no que se refere às relações entre seus egressos e o mercado de trabalho (QUARESMA, 1997, pp. 04-05).

A organização dos cursos de Pedagogia tem-se realizado, historicamente, de forma cartorial, burocrática, desprezando a dimensão epistemológica que deveria fundamentá-los, e assim os profissionais pedagogos não

conseguem ordenar sua profissionalidade com base na identidade que lhes é própria. A não consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo científico da educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo (FRANCO, 2007, p. 74).

Essa imprecisão de princípios entre a legislação e a realidade social, entre a teoria e a prática, entre a lei e a execução, dá conotação e margens para levantar críticas às políticas públicas de ampliação dos cursos de Pedagogia. O fenômeno da expansão do Ensino Superior amplia a oferta de cursos para atender uma demanda de profissionais na Educação Básica, caracterizando-se como marco da ampliação do campo educacional. “A lógica dessas políticas públicas demonstra uma impressão prescritiva, burocrática e regulamentadora, a fim de atender uma demanda de interesse do atual modelo socioeconômico” (CEZAR). Seguindo na perspectiva dessa lógica apontada por Cezar, a formação do profissional pedagogo e o Curso de Pedagogia, com as devidas regulamentações, foi tomando formas e se adequando às necessidades de uma sociedade em transformação.

A partir da década de 30, do Século XX, para a década de 60, estabeleceram-se políticas na tentativa de adequar o Curso de Pedagogia a essas necessidades. No final da década de 60, do Século XX, devido às mudanças do cenário político nacional, entra em vigor a reforma universitária, Lei nº. 5.540/68, aprovada em 28/11/1968. Esta lei trouxe uma nova regulamentação ao Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer nº. 252/69 do CFE – Conselho Federal de Educação, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia. “Essas regulamentações do Curso de Pedagogia permaneceram em vigor até para além da aprovação da nova LDB, Lei nº. 9.394/96, só formalmente alterada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologado pela Resolução CNE/PC nº. 01/ 2006” (SAVIANI, 2008, p. 49).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - Resolução CNE/PC nº. 01/ 2006, o Curso passa a ser definido como Pedagogia Licenciatura. E o pedagogo, além de ter seu campo profissional ampliado, também convive com o estigma de ter a docência como base de sua formação. Com a Resolução 01/2006, fica instituído que:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio

escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Na compreensão da educadora Tália, as diretrizes tiveram impactos expressivos no processo de formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia. Determinam modificações curriculares nas instituições de Ensino Superior e alteram o currículo, e as grades curriculares do Curso tiveram de ser reorganizadas. Os cursos Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental fundem-se, tornando-se um único Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia. Frente a essas mudanças no cenário formativo, a mesma educadora questiona a compreensão de tal paradigma na qualidade do ensino.

Eu entrei no currículo dos Anos Iniciais e no ano de dois mil e sete houve a reformulação do currículo do curso em virtude das Diretrizes Curriculares Nacionais, que determinam a reconfiguração curricular dos Cursos de Pedagogia. Então, nesse momento, eu passei a fazer parte do Curso em Licenciatura em Pedagogia no qual eu me formei. Saindo habilitada para trabalhar tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos; enfim, esse leque amplo que o Curso de Pedagogia nos oportuniza trabalhar. No momento da reformulação do currículo, os alunos não tinham muito conhecimento, não nos foi passado o porquê dessa reformulação, o que estava acontecendo nas políticas públicas, enfim, nas políticas educacionais que determinam essas reformulações. A gente percebia que haveria alteração do currículo, mas o que, especificamente, não. Eu só fui tomar conhecimento dessas significações das políticas públicas no momento da minha formação continuada em gestão educacional e depois ao longo de minha pesquisa no Curso de Mestrado em Educação (TÁLIA).

Ao analisar essas compreensões, evidencia-se que tais reformulações não deixam de apontar certas incoerências nas políticas públicas para a educação, demonstradas na incompreensão quanto à qualidade da formação inicial do pedagogo. Pelas novas diretrizes o educador acumula funções, para isso, o currículo dos cursos de formação eliminou disciplinas e reduziu a carga horária dos estágios frente aos alunos em sala de aula. O Curso de Pedagogia²⁴ Anos Iniciais do

²⁴ O Curso de Pedagogia CE/UFSM não é usado como parâmetro, mas sim, como referência aos apontamentos. E, as horas de estágio se referem ao tempo de atuação na prática em sala de aula frente aos alunos.

Ensino Fundamental, ante as novas diretrizes, tinha uma carga horária em estágio de 345 (trezentos e quarenta e cinco) horas de prática em sala de aula; com as novas diretrizes, foi reduzido para 150 (cento e cinquenta) horas²⁵. Da mesma forma, o Curso de Pedagogia Educação Infantil, de 300 (trezentas) horas de estágio, reduziu para 150 (cento e cinquenta) horas na prática em sala de aula.²⁶

A nova realidade é essa: ao final desse novo curso, de 3255 (três mil duzentas e cinquenta e cinco) horas²⁷, os pedagogos, a partir das novas diretrizes, adquirem conhecimentos teóricos e práticos para atuarem profissionalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na alfabetização de jovens e adultos (EJA), na Educação Profissional, em processos pedagógicos educativos escolares e não escolares; na gestão escolar, como diretor; na coordenação pedagógica, coordenação de laboratórios de aprendizagens e assessoria educacional. Esse emaranhado de informações desarticula o propósito que justifica o papel do educador, trabalhar especificamente com os primeiros anos da Educação Infantil, etapa mais importante e delicada, marcante na vida do ser humano.

A constituição atual do Curso de Pedagogia, penso, acaba só informando, dando umas pinceladas a respeito de determinadas teorias e conhecimentos, não aprofundando. Eu acredito que esse seja um dos problemas da educação num geral. De não compreender mais a fundo determinadas questões. A minha formação mesma, ela é em Anos Iniciais, não tive formação para atuar em Educação Infantil. Não tive praticamente disciplinas que trabalhassem os campos do conhecimento sobre os conceitos de Educação Infantil. A reformulação ocorreu em dois mil e sete e na metade de dois mil e oito eu me formei. Tive praticamente três anos de formação nos Anos Iniciais e um ano na Educação Infantil. E nesse meio tempo ainda tive as atividades de estágios. Por isso, fico pensando até que ponto realmente os pedagogos, que estão em formação, realmente se percebem como profissionais aptos a atuar tanto na Educação infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acredito que esta formação foi uma formação muito aligeirada. Só fui adquirir conhecimentos de como trabalhar com a Educação Infantil quando tive minha inserção na prática. Essa base, o curso inicial não me proporcionou. Foi com a prática, quando os conflitos se manifestaram e fui atrás para tentar compreender e resolver (TÁLIA).

O que a educadora Tália apresenta são questões conflitivas enfrentadas ao longo de sua formação. Ela passou por muitos estranhamentos até se perceber

²⁵ PPP Curso Pedagogia/UFMS. Equivalência de Disciplinas Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>>.

²⁶ PPP Curso Pedagogia/UFMS. Equivalência de Disciplinas Pedagogia Educação Infantil em: <<http://w3.ufsm.br/pedagogia/>>.

²⁷ PPP Curso de Pedagogia/UFMS. Estratégias pedagógicas em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20PEDAGOGIA%20DIURNO/07%20ESTRATEGIAS%20PEDAGOGICAS.pdf>>.

realmente educadora. Eles aparecem quase como uma constante ao longo de seu processo formativo, até pelo fato do curso, num primeiro momento, estar configurado de novas reformulações e teorias. É evidente que para ela os últimos dois anos do curso foram bem conflituosos. Justamente por não conseguir perceber, visualizar e fazer as relações com a prática educativa na Educação Infantil. Mas, ao inserir-se na profissão, e dar continuidade à sua formação continuada, consegue preencher as lacunas deixadas pela formação inicial.

Mais uma vez nos questionamos se essa cultura da informação não deveria finalmente deixar de cultuar o currículo do Curso de Pedagogia. Afinal, a sociedade não pode continuar pagando um preço alto por ter de fazer o que a instituição de Ensino Superior deve, por excelência: formar profissionais capazes de desempenhar sua função com responsabilidade e competência. Formação básica inicial com qualidade se dá no contexto da universidade e não a “trancos e barrancos” na sala de aula. Esse espaço é para aprimorar e ampliar os conhecimentos já adquiridos por excelência.

Com relação ao estágio, os educadores Marcos e Julia comentam que o currículo do curso não está conseguindo dar conta de inserir o aluno de Pedagogia no contexto da prática. A atual política curricular é deficitária e irresponsável. O curso tem que pensar uma forma de aproximar o acadêmico do contexto da escola desde o primeiro semestre de sua formação. Mas, uma política de fundamento e não de aspecto paliativo. Uma tarefa difícil, mas necessária; assim, a academia, num futuro próximo, poderá formar profissionais que não tenham de, no exercício da profissão, aprender o que o curso deixou como lacuna. Essas falhas na formação deixam sequelas nas primeiras turmas de crianças que servirão de instrumento de aprendizado.

O estágio que a gente faz no final do curso, aonde os alunos vão para a prática, eu acho bem errado. Inclusive discutimos tudo isso com a coordenação do Curso. Estas práticas têm que acontecer desde o primeiro semestre [...]. Ficam enrolando o aluno até o final do Curso. Lá no final colocam o aluno no estágio (MARCOS).

Trabalhando com estágios, a gente ouve muito. Tem um momento de sentar com o aluno e escutar. Outra questão que me intriga bastante, passamos quatro anos formando o aluno para que ele compreenda, tenha práticas diferentes, mesmo que as práticas do próprio curso sejam tradicionais e que não sejam aplicadas nos conceitos que se ensinam, porém esse aluno quando chega ao estágio, ele vivencia uma cultura docente, uma constituição escolar tão arraigada que ele não consegue trabalhar de

acordo com as construções teóricas que ele teve. Não é que as construções teóricas não sejam possíveis, mas ele não consegue, porque a força do grupo não permite, as organizações, enfim. E o aluno não tem ainda essa percepção para fazer essa leitura, ele acaba fazendo uma leitura diferente. Ao invés de ler que a teoria aprendida na universidade é possível nestes contextos, mas existem algumas coisas que precisam ser diferentes, ele entende que tudo que aprendeu não é válido na vida real (JULIA).

Os educadores Marcos e Julia, a partir de suas reflexões, apontam para o entendimento da necessidade de reformular as intenções de mudanças expressivas. É mais coerente, então, pensar numa forma de inserção do aluno na prática; de forma que ele, ao se formar, tenha uma bagagem significativa da profissão, acumulando com isso um ganho qualitativo no processo formativo ainda nos meandros da instituição superior. Que tenha capacidade de superar os conflitos da inserção na profissão, dotado de confiança e maturidade profissional. Isso não é uma suposição, é uma realidade exposta pelo próprio aluno que está e/ou saiu da formação inicial. É fundamental que a instituição de formação superior construa um espaço para ouvir esses profissionais. E, com isso, criar possibilidades concretas de mudanças na base curricular do curso.

Obviamente houve um choque quando cheguei ao estágio. Até porque devido a essa reformulação no currículo, tive que fazer o estágio, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E quase toda minha formação foi voltada para os Anos Iniciais. Aí me deparei com o desafio de preparar as aulas, fazer os planejamentos para a Educação Infantil sem ter realmente uma base teórica significativa, conhecimento, mesmo, de como trabalhar com as crianças da Educação Infantil (TÁLIA).

Nessa perspectiva de mudanças significativas, acreditamos que seria interessante pensar na possibilidade de ajustar uma base formativa em educação para a função de pedagogo. Estender um ano a mais para formar o pedagogo na especificidade desejada. Como se faz no Curso de Medicina, onde cada discente faz a clínica geral e se especializa na área mais afim. É evidente que, na perspectiva dos legisladores, a qualidade da formação do pedagogo se resolve pela ampliação do seu campo profissional e a adoção da docência como base formativa. E se isso não for possível, a abrangência às demais áreas pode ocorrer pelo acesso à pós-graduação.

Diante de tais antagonismos, a identidade do pedagogo, a partir das determinações das novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia (CNE/PC - 01/2006) é mais uma vez marcada por políticas públicas sem um projeto

político coerente e devidamente fundamentado teoricamente que aponte possibilidades de garantir qualidade na educação. Enfrentar essas novas determinações, reservadas à formação profissional, vai exigir das instituições superiores iniciativas que busquem oferecer uma compreensão crítico-reflexiva sobre o sentido e o significado da formação e da prática do educador. Compreendendo-a como ação organizacional e educativa no contexto escolar da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Silva (1999), a partir de suas experiências, faz os seguintes questionamentos:

Como os alunos conseguiriam, em três ou quatro anos de estudos, alcançar uma sólida formação teórica considerando a multiplicidade de disciplinas envolvidas nas bases histórica, filosófica, científica e tecnológica implicadas na sistematização da educação? Como justapor, ainda, as múltiplas disciplinas específicas ao preparo do pedagogo para as variadas funções que lhe tem sido atribuídas ao longo do tempo? Seria possível que o pedagogo pudesse se manter atualizado em relação a essa totalidade de conhecimento no decorrer de sua profissão? E no caso dos também pesquisadores, caberia no tempo a realização de suas pesquisas? E mais, somando-se a tudo isso, haveria, ainda, possibilidade de aquisição do conhecimento da realidade educacional? Com tudo isso, o que eu me perguntava, em síntese, é se, dessa forma, não se estaria colocando expectativas em excesso em relação a um mesmo profissional (SILVA, 1999, p. 12).

Esse excesso de expectativas, que a autora traz, é de certa forma identificável nos conflitos dos sujeitos da pesquisa. Expectativas que extrapolam o campo das políticas públicas para a educação, alcançando as perspectivas da sociedade quando se trata da função do pedagogo no contexto escolar. Com relação a esta preocupação, historicamente observa-se um movimento forte e permanente da legislação em definir o perfil e a função do Curso de Pedagogia, assim como a formação do profissional pedagogo, embora nem sempre condizentes com as reais necessidades e realidades comuns das instituições educativas, bem como da sociedade. Caracterizando, com isso, uma perspectiva comprometedora da cultura, da qualidade da educação, do ensino, da aprendizagem, do humano e da emancipação do indivíduo. Aspectos estes que colocam o educador como objeto de reprodução dos interesses lineares das políticas de regulação social.

3.3.1 Concepções pedagógicas

No período histórico, compreendido entre o Século XX e o Século XXI, a educação no Brasil avançou muito. Mas ainda está longe de se comparar aos países desenvolvidos, que se consolidaram culturalmente, justamente por terem dado prioridade ao ensino. A falta de um sistema próprio de educação permite que nosso país adote modelos como o pragmatismo utilitarista americano. Carregado de concepções mercantilista que não contribuem com as necessidades sociais e culturais da sociedade brasileira. Callegari (2011) afirma que, apesar de a educação ser carro-chefe nos projetos de campanha para cargos públicos, as práticas distanciam-se das propostas, tendo como prioridade projetos de interesses muitas vezes pessoais. Aliás, interesses característicos de uma parcela da sociedade que, nesse paradigma da produtividade, do consumo e do controle de determinados setores sobre a informação e o conhecimento, são responsáveis, também, pelo atraso da educação no Brasil.

Trabalhar nessa perspectiva, a educação não se torna prioridade, pois ela é uma ameaça a determinados setores privilegiados da sociedade. Na compreensão do educador Cezar,

O sistema de ensino brasileiro ainda é carente com relação a investimentos, tanto na estrutura das instituições públicas de ensino como na valorização dos profissionais da educação. Os projetos para uma educação de qualidade andam devagar e muitas vezes na contramão do que seria um sistema educacional democrático com vistas à emancipação sociopolítica e cultural dos indivíduos (CEZAR).

Em meio a estes avanços e retrocessos na educação, o modelo educacional brasileiro é fortemente marcado por concepções. Cada uma desenvolvida em determinado contexto e/ou período histórico, sendo umas mais marcantes que as outras. Porém, dependendo da cultura e dos interesses, umas acabam interferindo mais do que outras nos modelos educacionais. Mas, de uma forma ou de outra, todas influenciam culturas e comportamentos e, de certo modo, muitas delas ainda se fazem presentes, consciente ou inconscientemente, nas práticas de educadores no contexto escolar. Essa premissa justifica-se na perspectiva de que somos sujeitos históricos, constituídos num processo a partir das relações sociais e das experiências de vida. Para Saviani, a tendência mais coerente com o desenvolvimento social e humano é a Histórico-Crítica.

Essa concepção passou a existir das necessidades de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais como a: nova e a tecnicista não apresentavam características historicizadoras. Na realidade, é do contexto escolar que se manifesta essa proposta pedagógica. Objetiva resgatar a importância e o significado da escola, assim como a reorganização do processo educativo. Essa teoria torna-se de grande relevância para a educação, pois demonstra um método diferenciado de trabalhar o pedagógico e a construção do conhecimento. Seu método de ensino estimula a prática e a iniciativa do profissional da educação; favorece o diálogo aluno/professor; valoriza a cultura acumulada historicamente; leva em conta os interesses do aluno quanto ao processo de aprendizagem, sem perder de vista a coerência lógica dos conhecimentos e dos conteúdos cognitivos. Para Saviani:

Retomar essas concepções é uma forma de sistematizar, a partir delas, os principais conceitos constitutivos da Pedagogia. Seguindo o procedimento indicado, trata-se de começar o exame teórico da questão pela retomada das principais concepções de educação, as quais podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: A concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica (SAVIANI, 2008, p. 77).

Cada uma das cinco concepções tem como estrutura três níveis, sendo o primeiro a Filosofia da Educação; o segundo, a Teoria da Educação; e o terceiro, a Pedagogia e a Prática Pedagógica. Sendo que, cada um desses níveis tem sentidos e significados diferentes, combinando-se variavelmente conforme alteram as concepções²⁸ Para melhor visualizar o que foi exposto, apresentamos um quadro ilustrativo, elaborado por Saviani (2008), sobre as cinco concepções de educação, seguidas dos três níveis de estruturação referidas:

²⁸ Ver conceito de cada uma delas em: SAVIANI, D. A Pedagogia no Brasil, história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 78.

Concepção humanista tradicional	Concepção humanista moderna	Concepção analítica		Concepção crítico-reprodutivista	Concepção dialética (concepção histórico-crítica)
Filosofia da educação tradicional	Filosofia da educação moderna	Filosofia analítica da educação		Filosofia da educação crítico-reprodutivista	Filosofia da educação histórico-crítica
Teoria da educação tradicional	Teoria da educação nova		Teoria da educação tecnicista	Teoria da educação crítico-reprodutivista	Teoria da educação histórico-crítica
Prática pedagógica tradicional	Prática pedagógica nova		Prática pedagógica tecnicista		Prática pedagógica histórico-crítica

Quadro 1 – A Pedagogia no Brasil, história e teoria.

Fonte: SAVIANI, D. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 80.

Nesse quadro ilustrativo, Saviani (2008) esclarece o lugar que ocupa a Pedagogia como Ciência da Educação. Pelos contrastes das descrições, é possível compreender que, se toda “Pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é Pedagogia” (SAVIANI, 2008, p. 81). Discute-se aqui o conceito da Pedagogia como Ciência da Educação, com uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Compreensão que parece não fazer parte do trabalho dos legisladores, ao subjugá-la como um conjunto de técnicas, uma arte.

A Pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como Pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividades educativas. Como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008, p.81).

Com a intenção de fortalecer e ressignificar os processos construtivos da formação e da identidade do pedagogo, compartilhamos da compreensão de Saviani, na qual, a Pedagogia se desenvolve numa relação muito próxima com a prática pedagógica. E, nessa relação, tende a ampliar e ressignificar conceitos e

teorias sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança. Estabelecendo-se, assim, no campo educacional, como a teoria ou ciência da prática educativa. Saviani (2008) argumenta que, ao longo dos séculos, dentro e fora do Brasil, a Pedagogia construiu uma importante e significativa tradição teórica e científica sobre a prática educativa.

Dessa forma, sua cultura científica continua a ocupar o seu lugar de tradição, mesmo que para isso tenha de enfrentar inúmeras negativas, as mesmas de que fora alvo na história do pensamento humano e que se repetem em casos oportunos, como nas Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Fatores que, no entendimento dos sujeitos da pesquisa, podem comprometer tanto a identidade do Curso de Pedagogia como também a identidade do profissional pedagogo. Dois aspectos fundamentais quando buscamos, no contexto social contemporâneo, uma postura responsável e comprometida. Nesse sentido, entendemos que é responsabilidade dos legisladores, das instituições formativas e educativas e dos educadores, movimentarem-se no sentido de conseguir uma qualidade significativa para a educação.

3.3.2. Políticas públicas e seus reveses no cenário educativo

Para nos situarmos no tempo e pontuarmos alguns fatos importantes no processo formativo do educador, apresentamos alguns aspectos das políticas públicas para a educação. Retomemos brevemente a discussão sobre a implementação do Curso de Pedagogia na década de 30, do Século XX. Na perspectiva de Saviani (2008), o mesmo configurou-se por um modelo de currículo integral fechado. Esse arquétipo tem como correspondência os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras, desconsiderando a importância dos processos de investigação a respeito dos objetos e problemas da educação. “Com isso, em lugar de abrir caminhos para o desenvolvimento de espaço acadêmico da Pedagogia, acabou por enclausurá-la numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos” (SAVIANI, 2008, p. 41). Para a educadora Julia, no contexto acadêmico, as políticas públicas,

são o calcanhar de Aquiles de nossa formação. A gente não sabe o que nos ampara legalmente. É uma problemática [...]. Eu posso arriscar algumas interpretações com relação ao currículo. De forma bastante aleatória a

bibliografias. Eu estudo especificamente a didática e não dou conta teoricamente das discussões das políticas públicas. Mas uma das grandes percepções que tenho, considerada importante, é oriunda da prática. O currículo não dá conta dos processos da prática, dos processos educativos. Eu não sei de que forma assim, não sei propor algo diferente para isso, mas percebo a grande fragilidade ao nos formarmos frente a essa prática. Não sei se o curso teria que ter estágios mais longos, participações mais intensas no cotidiano escolar, ou se o cotidiano escolar devesse estar dentro das universidades sobre a forma de escolas de aplicação, para que os professores tivessem este contato e realmente saíssem do seu curso de formação melhores preparados para sua prática. Já que se fala tanto na importância dessa formação (JULIA).

As compreensões da educadora Julia são reflexos de uma complexa cultura procedente da realidade do campo educacional. Cenário esse seguramente direcionado por políticas que se redefinem em torno de um contexto sócio-político e econômico legitimado por uma educação voltada para o mercado de trabalho. Interferem diretamente na qualidade, tanto do curso de formação quanto no sistema de ensino. Tais reflexões justificam-se justamente por se pensar na possibilidade da participação efetiva de grupos e associação de educadores em projetos, que apontem caminhos de reestruturação das políticas educacionais. Apontamentos que possam ajudar a encontrar meios para discutir velhos problemas, os quais parecem os legisladores se recusarem a enfrentar.

Nessa mesma linha de pensamento reflexivo, Saviani (2008) faz críticas aos legisladores, pelo modo como conduzem as discussões para determinadas reformulações das políticas públicas para o Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, para a formação do pedagogo. Silva (1999) é também solícita ao reafirmar que em outros momentos da história, na década de 30, do Século XX, os legisladores fixaram o currículo mínimo, visando à formação de um profissional com título de bacharel e licenciado, “mas nos dois casos a referência é muito vaga para identificação de um profissional, criando aquele momento em que não possuía ainda suas funções definidas²⁹, na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse” (SILVA, 1999, p. 34). Com isso, fica evidente pensar

²⁹ Sem muita definição das funções do Pedagogo, foi atribuído a ele a possibilidade de lecionar “filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio. Essa estrutura se manteve até a aprovação da primeira LDB, a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961”. (SAVIANI, 2008, p. 41). Em conseqüência, procede a sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor. “Quanto à duração do curso, foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, correspondendo, portanto, à duração anterior (...). As disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário o quarto ano. (...) Com a nova regulamentação, Lei nº. 4.024/61, deixa de vigorar o esquema conhecido como 3+1. (...) Com relação ao currículo, foi mantido o caráter generalista (SAVIANI, 2008, p.41-42).

que a autora compreende a necessidade de esclarecer a comunidade educacional, pois da maneira como foi regulamentado o Curso de Pedagogia, não deixa dúvidas de que sua implementação se deu às avessas, ou seja, “começando por onde deveriam ter terminado” (SAVIANI, 2008, p. 44). São equívocos que não se admitem mais diante da delicada situação educacional por que atravessamos nessas primeiras décadas do Século XXI.

Analisar tais fatos, a partir de um pensamento crítico e reflexivo, é compreender o sentido e o significado dados pelos legisladores às questões políticas e sociais que estruturam as bases curriculares dos cursos de formação.

É no mínimo uma pretensão dos legisladores decidirem adotar uma base curricular pela teoria das competências. Base que delinea as estruturas curriculares da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Parâmetros de uma lógica simplista em formar indivíduos numa cultura voltada para o mercado do trabalho. É complicado e frustrante analisar determinadas políticas públicas por este viés. Mas, é socialmente visível como está acontecendo a formação humana no contexto das escolas públicas (CEZAR).

Os currículos estão cada vez mais ajustados às exigências e demanda do mercado profissional, praticamente não se pensa em formar indivíduos com princípios de liberdade e na cidadania, mas sim, para o trabalho. Espaço esse que, cada vez mais, não garante meio de sobrevivência aos poucos que ainda se formam. Políticas essas legitimadas por um modelo pragmático e utilitarista da sociedade norte-americana que estrutura a sociedade de negócios, na qual vivemos sob suas égides imposições. A propaganda na mídia vende a realização pessoal em forma de diplomas. Nesse universo, ter um diploma é a garantia de sucesso. Formação humana, conhecimentos para lidar com as adversidades da vida, na perspectiva da sociedade do trabalho, não inspiram o comércio de diplomas no competitivo mercado do trabalho. Desse modo, a educação no contexto escolar é valorizada e compreendida a partir de uma dimensão técnica, do produzir e reproduzir, na qual a pesquisa e a formação humana são quase ou praticamente invisíveis. Por este viés, a Pedagogia deixa de ser compreendida como Ciência da Educação.

Reforça a ideia de que, para formar indivíduos para o trabalho, não precisa necessariamente um curso que forme profissionais habilitados para trabalhar a pesquisa em sala de aula com os alunos. Basta formar “especialistas em educação por meio de umas poucas regras compreendidas externamente e transmitidas

mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas” (SAVIANI, 2008, P. 50, 51). Para os educadores, o mais difícil não é compreender esses fenômenos, mas encontrar meios de resistência. “A atuação do profissional da educação está cada vez mais fragmentada e individualizada” (CEZAR). Nessa perspectiva, “continua-se a formar educadores para atuarem num contexto escolar em que a escola foi justamente predeterminada a formar indivíduos para o trabalho” (TÁLIA). Essa perspectiva, hegemonicamente construída e constituída historicamente, parece prevalecer em muitos cenários sociais no contemporâneo, onde a palavra educação prevalece nos discursos políticos, mas acaba ganhando outros significados.

Tais conflitos levantados nessa discussão são particularidades bem peculiares encontradas nos textos da Resolução CNE/CP nº. 1/2006. Um modelo característico para acompanhar as concepções políticas na estruturação das competências e habilidades das instituições educativas. As escolas, hoje, por exemplo, assumem funções sociais que não lhes compete. Nisso, o texto das diretrizes, segundo Saviani (2008), diz que, ao mesmo tempo em que são extremamente restritas, são demasiadamente extensivas, ou seja, muito restrita no essencial e excessiva no acessório.

Na compreensão do autor, são restritivas no que se referem ao fundamental. Ou seja, àquilo que caracteriza a Pedagogia como Ciência da Educação, um campo teórico, prático e investigativo circunstanciado de informações e conhecimentos acumulados no processo histórico nos últimos séculos. Porém, são extensivas e superficiais no suplementar, no acessório, no secundário, pois se posicionam e reiteram-se em múltiplas observações e referências a uma determinada linguagem saturada de expressões, como:

Conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferença; gêneros; escolhas sexuais, referenciados nos termos da Resolução 1/2006 (SAVIANI, 2008, p. 67).

Evidentemente, que as mencionadas contradições permitem levantar algumas questões: de que modo as instituições de Ensino Superior se articularam para reorganizar o currículo do Curso, tendo em vista tais objetivos para a formação do

pedagogo? Qual a orientação que o Conselho Nacional de Educação estabelece como base comum em seus parâmetros curriculares que garanta um mínimo de unidade aos cursos? Para Saviani (2008, p. 67), não é muito fácil identificar, na Resolução do CNE/PC nº. 01/2006, uma segura orientação que aponte uma base comum em âmbito nacional, capaz de oferecer características mínimas de unidade ao referido curso. Isso, porque, segundo o autor, muitas das políticas educacionais estão escamoteadas por interesses pessoais.

Considerando-se o clima cultural hoje vigente; levando-se em consideração a característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante e que, dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação; então em vista ainda, que disposições anteriores do próprio conselho, exemplificadas no parecer CNE/CES nº. 67/2003, de 11/03/2003 (Brasil, CNE, 2003) conceituaram as diretrizes curriculares dando-lhes uma ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos; dificilmente as Diretrizes para o Curso de Pedagogia poderiam distanciar-se muito daquilo que consta do documento aprovado (SAVIANI, 2008, p. 68).

Tais apontamentos feitos por Saviani justificam a falta de confiança dos sujeitos da pesquisa nas intenções da maioria dos legisladores. Mas, as coisas poderiam ser bem piores. Na opinião do autor, é notório que o texto das diretrizes foi negociado, forçosamente, pelo CNE com os grupos entendidos descontentes com as primeiras impressões do referido texto. As manifestações de várias universidades e associações, como ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação, CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade e ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, resultou em um documento enviado ao CNE, apontando as principais críticas.

Assim, o texto final das Novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia caracterizou-se como sendo uma saída negociada. Diante de tais fatos, argumenta Saviani (2008) que uma coisa é evidente: com esse resultado da negociação, não significa dizer que o Conselho Nacional de Educação teria ludibriado o consenso da comunidade acadêmica da área da educação. Foi o que se conseguiu chegar diante das intenções dos legisladores e apoiadores da atual política para a formação de educadores. Essas discussões trazidas por Saviani (2008), na compreensão dos sujeitos da pesquisa, não estão presentes em disciplinas do currículo do curso, o que deixa uma lacuna na formação crítica do pedagogo.

Para evidenciarmos o sentido e o significado das políticas públicas na formação do educador, apresentamos alguns apontamentos de Libâneo (2006). Segundo o autor, existem várias ambiguidades que contaminam o texto das novas diretrizes. A falta de clareza sobre a definição, ou seja, do sentido e do significado de Pedagogia, tem como consequência a simplificação da mesma a uma docência.

[...] conseguiram pouco em relação a medidas mais efetivas de cunho legislativo e operacional; no geral, as mudanças ocorridas ficaram restritas tão-somente a alterações na grade curricular dos cursos, sem avançar em questões mais de fundo, como a problemática epistemológica da Pedagogia (p. 107).

Na postura de educador/pesquisador, posiciono-me em favor desse argumento apontado por Libâneo, afirmando que tais propósitos do legislativo não contemplam o requisito básico de qualquer reforma educacional, a qualidade na educação. Foi deixado de fora dos textos das novas diretrizes informações teóricas fundamentais para uma significativa mudança na cultura da formação, ou seja, uma relação estreita com aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos. Aspectos básicos que direcionam a construção de conhecimentos calcados numa perspectiva crítico e reflexiva do profissional da educação. Com isso, justifica-se a intenção de trabalharmos numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, visto que, somos sujeitos historicamente constituídos.

Franco (2007), em outro texto, retoma essa mesma crítica, relacionando uma série de imprecisões observadas no texto da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/PC nº. 01/2006.

A Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (FRANCO, 2007, p. 94).

Uma cultura no mínimo reducionista da educação, e, portanto, da Pedagogia, cujo objeto da pesquisa não se reduz a uma docência. Essas discussões envolvem alguns dos principais eixos que trabalham e influenciam as definições de muitas das estratégias políticas para a educação. São eles, os legisladores, pesquisadores, movimentos sociais e os educadores. Com exceção da maioria dos legisladores, os demais são considerados os principais mediadores determinantes das perspectivas

com relação à profissão do Pedagogo, assim como da representação social da educação. Embora se reconheça que os educadores nem sempre conseguem fazer valer seus interesses. Nesse sentido, o educador Cezar percebe a,

existência de dois eixos que deveriam caminhar em sentidos convergentes. Porém, acredito que as coisas não acontecem bem assim, o que existe na verdade é uma luta estratégica por definir meios de se conquistar políticas que redefinem estruturas sociais a partir da educação. Esses dois eixos possuem características divergentes, os caminhos das políticas públicas são sempre atravessados por acordos e remendos delicados para atender certos interesses que nem sempre são os mesmos que defendem os educadores (CEZAR).

Na perspectiva crítico-reflexiva desse profissional, o trabalho do educador está além de defender e legitimar a Pedagogia como Ciência da Educação. Enfrenta desafios de ordem social e profissional para que o Curso de Pedagogia se configure como base da sua formação. Para isso, tem a seu favor uma área de investigação particular com objeto e métodos próprios, desenvolvidos a partir de uma prática no contexto da sala de aula na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.3 A Pedagogia como Ciência da Educação

A partir das expressivas narrativas e compreensões dos sujeitos da pesquisa, em relação aos processos construtivos da formação e da identidade profissional do pedagogo, entendemos necessário trazer para o foco de nossas discussões a perspectiva teórica da Pedagogia como Ciência da Educação. Desse ponto de vista, ela é diferenciada como ciência da prática, tendo a educação como seu objeto próprio já constituído. Segundo Saviani (2007), com essa particularidade se diferencia das demais Ciências da Educação³⁰. Assim, a Pedagogia identifica-se no

³⁰ Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional, etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico, etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. (...) Em vez de se considerar a educação com base em critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. Parece ser esse

campo da educação pela prática formativa e emancipadora da criança, em todos os seus aspectos: físico, emocional, cognitivo, motor, intelectual, social, afetivo e psicológico. Nesse sentido, a formação do pedagogo caracteriza-se pelos aspectos da prática: crítica e reflexiva, fazendo-se compreender, assim, nos complexos contextos da educação, tendo em vista o comprometimento de mediar os processos do ensino e da aprendizagem para a formação social e humana do indivíduo. Genovesi (1999) argumenta que a Pedagogia é

A ciência que cria o seu objeto, a educação: um constructo teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança, mas com o que se persegue (...). No conjunto das chamadas ciências da educação a pedagogia ocupa um lugar particular. Seu papel não é outro se não oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (GENOVESI, 1999, p. 72, 73, 98).

Refletir sobre o que Genovesi (1999) é, sem dúvida, importante para compreender os caminhos das políticas educacionais no Brasil. Esse momento histórico pelo qual estamos passando é extremamente significativo para que o profissional da educação identifique e contraponha determinadas ações dentro das políticas públicas para a educação. Fatores que desconsideram conquistas históricas da Pedagogia, as quais a configuram como Ciência da Educação.

Segundo Mazzotti (2006), a epistemologia clássica nega a Pedagogia como ciência³¹, pois compreende a prática como uma tecnologia, uma arte. Não

o caminho pelo qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada. (SAVIANI, 2007).

³¹ Procuo, aqui, apresentar evidências de que é possível constituir uma ciência da prática educativa. Em face dessa afirmação imediatamente se apresenta uma primeira objeção: “não há ciência da prática, alcançando-se quando muito, uma tecnologia”, esta compreendida como aplicação de alguma ou algumas ciências. Sustento, em oposição, que a negação da possibilidade de uma ciência da prática apoia-se na negação da lógica indutiva: não seria possível a indução porque jamais teremos certeza absoluta dos encadeamentos dos enunciados, como diz a lógica e a epistemologia clássica. No entanto, há alguns tempos os logicistas, particularmente Da Costa (1980, 1981), têm demonstrado que a lógica indutiva não apenas é possível, como pode ser regulada. Vencida esta barreira, apresenta-se outra: “como é possível erigir uma teoria científica a partir da prática?”. Essa questão é eminentemente epistemológica. A melhor resposta que conheço foi apresentada por Piaget e colaboradores. Estes evidenciaram, através de suas investigações, que toda antecipação de uma ação implica, necessariamente, um conjunto de interferência, sendo possível estabelecer uma lógica das significações e uma lógica das ações (Piaget & Garcia, 1987). Dessa maneira, as teorias científicas têm aquelas lógicas como base remota. Assim considerando, é possível sustentar que a Pedagogia pode ser constituída como uma ciência da prática educativa, utilizando as lógicas não-clássicas, talvez a paraconsistente desenvolvida por Da Costa (1981) e as que foram proposta por Piaget. Estas lógicas seriam utilizadas no exame das teorias pedagógicas – antecipações das ações,

considerar possível uma ciência da prática é “assumir que toda e qualquer prática humana erige-se em arte, pura e simplesmente. A ciência, o conhecimento sistemático, teria por fonte outras determinações que não o fazer empírico” (MAZZOTTI, 2006, p. 28). Assim, pelo viés da lógica clássica, se estabelece a razão na perspectiva da lógica. “Isto porque julga ser impossível a lógica indutiva³², ou seja, não se pode inferir com segurança sobre os eventos (...). O grau de certeza de um raciocínio indutivo é dado pela probabilidade de sua plausibilidade e não a certeza dedutiva que é francamente tautológica” (p. 33).

Ao se dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, se está sustentando que ela não é imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a educação (MAZZOTTI, 2006, p. 30).

Nessa perspectiva, pode-se compreender o objeto da Pedagogia como sendo a Ciência da Educação, e a educação enquanto prática social; configurando-se, assim, a Ciência da Educação como uma ciência da prática, sendo as demais Ciências Sociais e Humanas aplicadas à educação, insuficientes, uma vez que não partem do fenômeno educativo como problema de investigação. Libâneo (2006b) contribui para esclarecer esses fenômenos que perpassam as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Ele faz uma análise crítica a partir das políticas para a formação do educador. Nesse embate, o autor traz questões importantes que sustentam a possibilidade de descaracterização da Pedagogia como uma ciência. Para isso, reafirma que a “base comum de formação do educador é expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência” (ibid., p. 120). Diante disso, o autor reafirma que a “base da identidade profissional do educador é

em última instância - para verificar quais os enunciados corretos – todavia, não-passíveis de validação lógica – quais os enunciados válidos e quais os não-válidos (MAZZOTTI, 2006, pp. 13, 14).

³² Método Indutivo: Método proposto pelos empiristas Bacon, Hobbes, Locke e Hume. Considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. As constatações particulares levam à elaboração de generalizações (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993). Método Dedutivo: Método proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz que pressupõe que só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro. O raciocínio dedutivo tem o objetivo de explicar o conteúdo das premissas. Por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular, chega a uma conclusão. Usa o silogismo, construção lógica para, a partir de duas premissas, retirar uma terceira logicamente decorrente das duas primeiras, denominada de conclusão (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993). (SILVA; MENEZES, 2001, PP. 25,26).

a ação pedagógica [...]. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo” (ibid., p.120). E, dessa forma, pode-se entender que:

Os esfacelamentos dos estudos no âmbito da ciência pedagógica a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo (LIBÂNEO, 2006b, p. 115).

Para Libâneo, (2006b) o Curso de Pedagogia é o único que forma o pedagogo *stricto sensu*, um profissional não diretamente docente. Justifica tal argumento a partir da observação óbvia, na qual o educador lida com “fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 2006b, p. 109). Esse processo conflitivo tem evidência a partir dos anos 80, do Século XX, com o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores. Para Libâneo (2006b), tal atividade persiste até os dias de hoje nas políticas da ANFOPE, mantendo em seus documentos diretrizes do Parecer CFE 256/69 de “não diferenciar a formação do professor do especialista. Reafirmando com isso a ideia de que o Curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo” (ibid., p.110). Nesse sentido, em sua fala, o educador Cezar afirma que enquanto,

ocorrerem problemas como indefinições e ambiguidades quanto à natureza do Curso de Pedagogia, configurados nos documentos oficiais, DCNs, PCNs, entre outros, a formação e a identidade do educador também será foco de incertezas e incoerências (CEZAR).

Essas considerações fundamentam-se no fato da profissionalidade do educador ser projetada na particularidade de um campo de investigação que compreende a docência como base formativa do pedagogo. Além de ampliar a função pedagógica do educador, uma das problemáticas levantadas por Libâneo (2006b) evidencia-se na compreensão de que a educação brasileira nos últimos anos encontra-se num paradoxo: “A sociedade foi se tornando cada vez mais ‘pedagógica’, enquanto a quantidade e qualidade profissional dos pedagogos foram diminuindo” (ibid., p.130).

O autor justifica tal fenômeno a partir da concepção de que o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores preocupou-se mais com a

estruturação e menos com as bases teóricas da Pedagogia. Se for considerar esse quadro como elemento determinante no processo formativo, há de se considerar, também, que estamos diante de uma encruzilhada. Para qualquer lado que pendermos, dificilmente chegaremos a algum lugar comum aos interesses sociais.

Diante de tais fatos, para Libâneo (2006b), os pedagogos ou “cederam ao discurso ora sociologizante, ora psicologizante, ou sua participação foi tão pequena que seu discurso teórico quase foi silenciado” (LIBÂNEO, 2006b, p.130). Tal análise é comprovada observando o quadro de docentes que atuam no Curso de Pedagogia: “filósofos, sociólogos, psicólogos da educação e praticamente esvaziados de pedagogos” (ibid., p.130). Complementando a observação do autor, levantamos outra questão pertinente quanto ao Curso de Pós-graduação em Educação, principal espaço para a formação continuada do pedagogo.

O Programa de Pós-graduação em Educação tem uma característica bem particular, situa-se no locus da formação do pedagogo. No entanto, o programa tem proporcionado um espaço ilimitado às demais Licenciaturas (Física, Matemática, História, Letras, Educação Física, Geografia, Química, entre outras) restringindo os pedagogos de seu próprio espaço da formação continuada na Pós-graduação em educação (CEZAR).

Entendemos que as críticas aqui levantadas não sejam pelo viés da hierarquização da Pedagogia com relação às demais Licenciaturas no Curso de Pós-graduação. Mas, sim, pela postura do Curso de Pedagogia ao se apresentar como curso formador de formadores. Ele tem a responsabilidade de oferecer condições e oportunidades para o pedagogo dar continuidade à sua formação continuada, em seu próprio espaço formativo. Nesse sentido, o educador não pode assumir, sozinho, uma crise profissional provocada por elementos externos no *locus* da sua própria formação.

Historicamente, a Pedagogia tem encontrado certa resistência para se firmar como Ciência da Educação, mesmo tendo como objeto de pesquisa a educação e a prática como sua característica investigativa. Porém, os educadores trazem, em suas narrativas, experiências do contexto da escola que contribuem para desencadear um processo de consolidação da Pedagogia como Ciência da Educação. Essas experiências têm a prática como possibilidade de reconstruir e ressignificar a vida do indivíduo a cada novo conhecimento construído no seu meio de interação social. Tais experiências são pontos de partida para o Curso de

Pedagogia avançar no campo teórico-prático da pesquisa, tendo a convicção de que, em se tratando de Ciência da Educação, não se trabalha com certezas, mas com possibilidades de transformar, sim, a partir das experiências configuradas nas relações sociais entre indivíduos.

Apesar de suas conquistas no campo educacional, ao longo do tempo, na perspectiva de Franco (2007), a Pedagogia passa a ser, diante de tantas transformações do social, na complexidade do mundo contemporâneo, um mosaico de dimensões interpretativas sobre a sua função prática: objeto e estudo, conjunto de disciplinas formativas, corpo teórico-prático de conhecimentos e saberes, conduzidos pelo seu principal profissional, o pedagogo.

Houssaye (2003), ao considerar essas probabilidades, afirma o mais interessante, de que tudo isso acontece na própria ação de uma mesma pessoa; considerando, ainda, o pedagogo como aquele que procura conjugar a teoria e a prática na ação pedagógica. Proposição que lhe dá convicção para afirmar: “só será pedagogo aquele que fizer surgir um *plus*, na e pela articulação teoria-prática da educação” (HOUSSAYE, 2003, p.10).

Ao analisarmos as experiências profissionais dos sujeitos da pesquisa, identificamos que para buscar este *plus* é necessário, num primeiro momento, o educador reconhecer que a Pedagogia é compreendida em muitos momentos por parte da sociedade como uma tecnologia, uma arte vazia de teorias. Os saberes práticos do fazer pedagógico nessa perspectiva são reduzidos a elementos metodológicos e procedimentais, ou seja, a uma técnica. Superada, pois, esta compreensão, é o momento de entender epistemologicamente, Filosoficamente e Historicamente a organização do campo educacional da Pedagogia.

Uma organização que, além de legitimar o papel do curso de formação, ressignifica os processos construtivos da identidade profissional. Essa ação pedagógica é justamente embasada por/em princípios concretos, ou seja, ter um pensamento claro que a Pedagogia se fortalece de uma identidade própria. Tem um papel social importante e uma função indiscutível no campo da pesquisa. Definindo, assim, tais princípios, fica mais coerente falar em múltiplas dimensões do campo educativo, pois existe necessidade de se recorrer a um conjunto de saberes para compreender e explicar tal campo.

Estrela (1992) aponta importantes elementos teóricos e históricos a favor da Pedagogia como Ciência da Educação. O educador português se expressa de modo

significativo quando fala sobre os equívocos causados pela expressão Ciências da Educação. Para ele, nesse confuso e impreciso conceito, está a falta de clareza da problemática que essa expressão abarca. Tal conclusão é possível diante da inequívoca banalização da ciência como substituto do termo Pedagogia.

A necessidade de cientificação tem levado o interventor pedagógico a recorrer a conceitos e a métodos das ciências já constituídas, que poderão ter aplicação no seu campo específico, o da Educação. A Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Psicossociologia, a Economia têm representado as principais ciências de recurso. Normalmente seus diagnósticos são seguros, as hipóteses emitidas são fecundas. No entanto, seu valor para o professor ou para o investigador pedagógico é, quase sempre, diminuto ou mesmo nulo. Constituem análises paralelas à problemática que lhes é específica. Na verdade, quando o psicólogo trabalha no campo educacional, não faz (nem pode fazer) Pedagogia: aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos diversos campos da atividade humana, o da Educação. Os resultados são, pois, de ordem psicológica, como o seriam se o psicólogo exercesse sua ação no campo do trabalho, da clínica ou outro. O mesmo, evidentemente, se poderá dizer de outras ciências (ESTRELA, 1992, p.12).

Analisando as narrativas dos sujeitos da pesquisa e as considerações de Estrela (1992) e Franco (2007) sobre a Pedagogia, não significa concluir que ela, na condição de Ciência da Educação, esteja acima das demais ciências. Justamente por não ser a única entre as mesmas que têm a educação como objeto em parte de suas pesquisas. É evidente que a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística também se ocupam de elementos do campo educacional que vão além de seus próprios objetos de investigação.

A partir desse entendimento, é coerente pensar que os estudos desenvolvidos pelas demais ciências da educação são fundamentais para a compreensão da educação formativa, sendo que a abordagem dos fenômenos acontece a partir de conceitos e métodos de investigação próprios de cada ciência. A Pedagogia, porém, pode pleitear a seu favor a especificidade da investigação do campo educativo e da formação humana. Sem deixar de reconhecer que em seu processo investigativo irá constituir-se também em conhecimento integrado a partir das contribuições das demais áreas.

Em momentos anteriores, já havíamos abordado a questão da Pedagogia ser considerada um campo de estudos com identidade e foco de pesquisa próprio. Não há problema algum em reafirmar essa posição, justamente pelas evidências então colocadas, pelas características da ação educativa do pedagogo e sua contextualização, sendo o aluno protagonista desse processo de socialização e

aprendizagem, além da estrutura escolar que envolve toda sua comunidade; os fenômenos que delineiam as situações reais dos processos formativos; o conjunto de saberes como objeto de comunicação e apropriação, e o contexto das escolas e as salas de aula. “Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre a educação” (FRANCO, 2007, P. 79).

Nesse sentido, a temática em foco pode até apresentar-se como redundante à primeira vista, no entanto, é uma das questões mais complexas e instigantes do campo educacional. Mantém-se pertinente e atual, como objeto de investigação, tendo em vista as constantes mudanças no campo das políticas públicas educacionais frente às complexas transformações do mundo, sejam elas pertinentes ao contexto social, cultural e econômico. A isso, evidentemente, os “reflexos dos mecanismos reguladores fazem-se sentir no campo educacional, permeando o tipo de educação desejada pela sociedade, sendo esta própria formatada pelos interesses hegemônicos” (MACIEL, 2000, p. 12). É nessa realidade que os sujeitos da pesquisa se deparam, percorrendo os caminhos da profissão como se estivessem presos a um labirinto, enfrentando as angústias, incertezas, cobranças e limitações. Enfrentamentos que podem levá-los a se anular como indivíduos, ou lutar por um lugar de pertença.

4 A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA COMO POSSIBILIDADE DA RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA E PROFISSIONAL

4.1 O contexto do trabalho do educador e suas significações

Quando falamos em educação para a infância estamos trabalhando na perspectiva de ampliar a visão de mundo da criança. Ou seja, a forma como nos estruturamos, nos relacionamos e vivemos em sociedade. Crianças felizes e livres, adultos evoluídos e, conseqüentemente, uma sociedade melhor. Para isso, há necessidade de equilíbrio entre ciência e vida. Porque numa visão emancipadora, a educação pública de qualidade é o passaporte para alcançarmos certa qualidade de existência. Nesse sentido, a prática reflexiva e comprometida do educador também faz parte desse processo de transformação do indivíduo, seja no espaço escolar ou no meio social em que está inserido. Na compreensão do educador Cezar: Cezar:

As mudanças de paradigmas sociopolítico-econômicos que marcam o campo educacional nas últimas décadas do Século XX e o início do Século XXI contribuíram para uma significativa transformação na concepção de Educação Infantil. Essas mudanças tornam-se significativas a partir do momento em que compreendemos que é preciso toda uma vida para educar uma criança. Assim, o brincar exige comprometimento, ambiente, afeto, exemplos e, principalmente, que este brincar esteja vinculado com a história do homem, com a realidade social e com a vida da criança (CEZAR).

Há uma compreensão de mudanças culturais do social com relação ao campo educacional da Educação Infantil. Elas passam a contribuir no processo de concepção entre o cuidar e o educar desse indivíduo, principalmente entre as famílias que percebiam a escola como espaço para se guardar crianças, responsável pelo simples cuidado assistencialista. Uma cultura que ainda é recorrente em muitas instituições sociais, inclusive a família. Nesse sentido, acabam atribuindo funções nem sempre pertinentes à prática do educador.

Na Educação Infantil os pais acham que o professor tem que alfabetizar, tem que preparar para o primeiro ano. Eles não percebem o professor da Educação Infantil como formador de outros conhecimentos além da alfabetização. Por exemplo, numa outra situação da sala de aula a maioria dos pais não entende o brincar como aprendizado. Acham que é uma brincadeira, que é uma situação mais lúdica. Não acreditam que ali tem um conteúdo, tem uma intenção pedagógica (ELIZABETE).

A concepção do cuidar e do educar ganhou *status* de elementos que repercutem no processo de desenvolvimento da criança, envolvendo principalmente o brincar, o jogo, a ludicidade para, assim, desenvolver o conceito de integralidade. Uma prática pedagógica com perspectiva em ampliar a liberdade, assim como conceitos e valores éticos e morais da cultura humana. “Essa mudanças de conceitos são gradativas, o olhar da família na educação de seus filhos ainda tem fortes resquícios de uma cultura do alfabetizar, em que saber ler e escrever é a porta de entrada para conquistar um lugar no mundo do trabalho” (CEZAR). Assim, a compreensão da função do pedagogo, com o passar do tempo, vai deixando de ser restrito aos limites do cuidado assistencialista, da reprodução de conteúdos. O seu lugar social e sua capacidade profissional, nesse novo cenário, já começam a ter novas perspectivas no imaginário social, ainda com ressalvas devido à forte cultura de formar indivíduos para o mercado do trabalho. Mas, apontam-se caminhos significativos ao se colocar em discussão, no campo educacional, o papel social do educador e seu comprometimento com o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, para trabalhar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a legislação determina que este profissional tenha formação em Curso Superior. Existe hoje uma grande quantidade de pedagogos com formação universitária atuando nas creches e escolas do Ensino Fundamental, mas ainda há um contingente significativo de educadores que ingressaram, e continuam atuando, oriundos de uma época em que não se exigia formação acadêmica. O profissional que escolhia trabalhar com Educação Infantil não precisava ter formação específica. A primeira ideia era a seguinte: tinha que ser mulher, porque mulher já nasce sabendo cuidar de criança; a segunda ideia relacionava-se à experiência que a mulher trazia do ambiente doméstico, e simplesmente se aplicava com as crianças, principalmente no espaço das creches. Ideias equivocadas que ainda devem fazer parte da concepção de muitos legisladores. Mas, não é o que pensam educadores quanto Cezar, na sua compreensão, é muito diferente educar uma criança no âmbito familiar e educar um grupo de crianças no ambiente escolar. Há diferenças de prática entre estes dois espaços quando falamos no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, físico e humano da criança. Este processo no ambiente escolar está atribuído à função do pedagogo quanto profissional formado especificamente para isso.

Para tal função, é preciso ter uma capacidade, uma formação, é preciso ter o saber pedagógico e também saber colocá-lo em prática. Por isso, o Curso de Pedagogia tem como função formar profissionais com competências para desempenhar tal função (CEZAR).

Uma excelente compreensão da formação e da função social do pedagogo. Mas, nem sempre as coisas caminham proporcionalmente na mesma direção. Entre a formação acadêmica e a imagem socialmente construída do educador, a partir da perspectiva do cuidar, do educar e do ensinar, permanece uma imagem idealizada desse profissional: redentor do saber e da transmissão dos valores morais. Valores que precisam ser estimulados por outras instituições, como a familiar, por exemplo.

O educador educa para a liberdade em sociedade e cuida quando estimula o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e do afetivo, através de atividades pedagógicas, que podem justamente instigar o desenvolvimento integral da criança. Compreende-se, assim, do ponto de vista pedagógico, o cuidar como parte do processo educativo e não como prática assistencialista, doutrinária e familiar. Como afirma Marcos em suas narrativas:

Pelo menos eu, tenho isso que, por mais que não seja obrigação da escola, eu como pedagogo, se eu puder fazer isso eu vou fazer. Não é porque eu ganho pouco, ninguém me obrigou a entrar nessa profissão, eu estou ali porque eu quero, porque eu gosto e eu vou além de ensinar os conteúdos; eu vou tentar educar; eu vou tentar fazer com que o aluno seja uma pessoa melhor, com mais responsabilidade; com mais educação, com mais carinho, com mais amor ao próximo. Eu acho que tem que ser por aí (MARCOS).

Ao naturalizar essas práticas, naturaliza-se a ideia de que escola e educadores estão ali para isso mesmo, quando que os espaços e as responsabilidades são elementos para ser compartilhados mutuamente entre as partes interessadas. Na compreensão do educador Marcos, crianças com valores construídos na base familiar podem contribuir mais no processo de socialização e no seu desenvolvimento cognitivo, moral, ético e humano. Percebe, no entanto, que no contexto da escola pública “está cada vez mais complicada essa base familiar e a escola não consegue encontrar meios para dar conta desse problema” (MARCOS). E ao educador sobram as múltiplas funções de um cotidiano marcado por surpresas, alegrias, frustrações, encantos e desencantos.

Nesse contexto da prática do educador, alguns aspectos da legislação, também definem o cuidar como proposta educativa. Porém, a prática pedagógica se diferenciará de uma forma mais ampla e significativa. Configura-se, então, a

Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como base para o processo do desenvolvimento das potencialidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais da criança. Assim, os cuidados com o físico e a saúde pessoal também envolvem o aprendizado. Por exemplo, ao trocar um bebê, orientar a criança como se lavar, escovar os dentes e vestir-se, são práticas profissionais, desenvolvidas a partir de fundamentação teórica, que permitem ao educador construir com a criança algumas noções de cuidados.

Esta compreensão da diferença no cuidado de si, no ambiente que interage e constrói o aprendizado, fará com que a criança continue mantendo esse modelo de aprendizado por um bom período de tempo ou, por que não dizer, para o resto de sua vida. Esses cuidados que a legislação atribui ao educador, como parte da autonomia da criança também são de responsabilidade da família que convive mais tempo com a criança.

Nesse sentido, é fundamental que o profissional da educação se reconheça e seja reconhecido como educador. Com uma formação específica. Responsável pela formação e educação integral da criança. Desse modo, consistir-se-ia em significativos ganhos se a família reconhecesse o potencial do educador na formação infantil. Para isso, aproximar-se-ia desse profissional mostrando à criança o quanto ele é fundamental para seu desenvolvimento humano. Este cuidado com o educador e sua valorização perante a família, lhe traz mais respeito e consideração pelo seu papel social.

Em favor disso, o educador aperfeiçoaria cada vez mais a sua prática pedagógica. Uma prática comprometida, crítica e reflexiva, justamente para não se deixar levar pelo fazer por fazer, pois educar na cidadania e para a liberdade exige uma ação consciente, comprometida e respeitosa consigo mesmo e com o outro. Essa relação mútua entre educador, educando e família é fortemente marcada nas considerações de educadores como Tália, apontando contribuições significativas para a valorização profissional do educador. A partir das experiências vividas pelos profissionais da educação, no contexto da Escola Básica, é possível levantar e identificar determinados conflitos que marcam esse movimento educador/aluno/escola/família:

Inserido na prática, em muitos momentos eu percebo, ao menos nesse lugar que ocupo dentro da escola que trabalho, o coordenador pedagógico, o diretor um tanto quanto pessoas que podem vir a aconselhar a família

como trabalhar com seus filhos. Tentando fazer essa, como eu percebo essa relação com a família. Os pais vêm para conversar com a gente buscando respostas para os conflitos que enfrentam em casa com os filhos. Como se o professor ou o educador como um profissional que está ali para educar a criança, mas para cuidar, observar, orientar os pais como lidar com a criança no seu ambiente familiar. Eu acredito que nesse momento transcende a função do educador. A função do educador é de justamente educar, e não exclusivamente para o cuidado. Nesse sentido se confunde muito. Mesmo o professor que trabalha na Educação Infantil, que envolve um pouco mais o cuidado, é um cuidado diferente (TÁLIA).

Na compreensão da educadora Tália, seu trabalho é um cuidar que envolve educação. Mas, na maioria dos casos, determinadas famílias não conseguem perceber que o educador realiza seu trabalho, também de uma forma racional, não envolvendo demasiadamente o emocional, característica muito comum no cotidiano familiar. “Devido a isso, muitas vezes percebe-se que as crianças respeitam mais o professor do que propriamente os pais” (TÁLIA). A educadora considera que, nesse processo das relações sociais, do campo educacional, muitos pais vêm conversar com os educadores e com o orientador educacional, justamente para tentar entender essa “mágica”, tentar compreender certos comportamentos da criança, ou mesmo, tentar se socializar com a criança sem precisar entrar em constantes conflitos.

A preocupação, com relação à prática pedagógica e à responsabilidade profissional do pedagogo, se dá pela via da possibilidade. Compromisso social da profissão tendo como principal função social: educar integralmente a criança no contexto escolar da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Levando em consideração que o educador reconstrói sua formação e sua identidade a partir dessa cultura estereotipada das múltiplas funções sociais da sua profissão. É importante entender que esses papéis podem até ampliar o campo profissional e mercadológico, mas, a profissão do pedagogo, no entanto, torna-se generalista e não específica.

No entanto, o que ainda se observa, nesse contexto de pluralidades marcadas pelas constantes contradições envolvendo questões curriculares e de políticas públicas para a educação, diante da formação e da prática pedagógica, continua sendo as práticas pedagógicas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Realidade que se justifica a partir de uma formação um tanto fragmentada por disciplinas que supostamente dá ao educador capacidades e autonomia como pedagogo/educador, especialista/gestor e professor/docente.

Nesse sentido, a legislação aponta o que o educador pode exercer, enquanto a educadora Elizabete em suas narrativas diz o que experienciou:

Para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 20).

Eu tive uma experiência em São Paulo, trabalhei numa empresa no RH. Eles precisavam de uma pedagoga para trabalhar nesse setor. Então, é totalmente diferente de uma escola, eu não me via como pedagoga atuando nessa empresa, eu me via lá como empregada numa empresa normal, fazia recrutamento, seleção de pessoal e não me via como pedagoga, não consigo ver, sabe, tudo que eu aprendi na minha graduação aplicando lá. Não consigo ver a relação do pedagogo dentro de uma empresa. A pedagogia para mim está ligada à educação (ELIZABETE).

Cada profissional tem a conveniência de procurar a área de atuação de maior afinidade. O pedagogo, diante de suas diversas possibilidades de atuação profissional, também tem a probabilidade de assegurar essa configuração. No entanto, a complexidade da sua formação pode lhe trazer incertezas e inseguranças por ter sua identidade profissional fragmentada diante desse mosaico de atuação. A relação entre as bases formativas, que o definem como educador, com as demais funções que pode exercer, é a principal questão do conflito identitário.

Aproximando essa discussão às considerações anteriormente trazidas por Nóvoa (1991), as quais reforçam a existência de um campo profissional configurado por um corpo de saberes e técnicas, de normas e valores particulares, pode se afirmar que o pedagogo com uma formação, por assim dizer, generalista, atravessada por um corpo de saberes e de técnicas hegemônicas, certamente irá reproduzir aquilo que lhe é e parece relativamente comum à sua formação. Generalista e ao mesmo tempo pouco significativa.

4.2 A prática pedagógica como possibilidade de pertença

A prática pedagógica é compreendida a partir de uma ação fundamentada teoricamente. No contexto educacional, entendemos a prática como sendo toda a ação do educador sobre a natureza relacionada ao seu campo profissional e às experiências sociais realizadas com outros indivíduos. Da mesma forma, entendemos a teoria como sendo a organização das representações que o ser

humano constrói sobre objetos ou fenômenos, num sistema conceitual elaborado segundo critérios coerentes para o momento da ação; podendo ela, ainda, ser reconstruída dependendo das variáveis de espaço e tempo. São compreensões que podem justamente orientar o pedagogo quanto ao saber/fazer no exercício da sua ação pedagógica, na busca de sua qualificação profissional e na identificação como profissional. A respeito da articulação teoria e prática Kuenzer (2004) argumenta que é preciso,

considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata; é preciso ver além das imediatezidades [...] (KUENZER, 2004, p. 75).

O ato de conhecer não se abstrai só do trabalho teórico, que se dá no pensamento. É movimento e ação que se faz ao querer conhecer outra realidade. É nesse movimento do pensamento, emergente das primeiras percepções, ao se relacionar com a dimensão empírica da realidade que, por aproximações cada vez mais específicas e amplas, são construídos os sentidos e os significados do objeto investigado. É importante ressaltar que na ação educativa, onde se considera apenas uma das dimensões, seja a prática ou a teoria, provoca-se uma desintegração do conhecimento teórico articulado à prática. Essa dimensão da indissociabilidade, nos processos formativos e construtivos do pedagogo, é fundamental para que ele desenvolva sua formação contínua no contexto acadêmico e escolar. Para a educadora Julia, esses movimentos proporcionaram-lhe caminhos para alcançar a sua formação continuada e a convicção de seu lugar de pertencimento como educadora.

Eu tinha uma colega na escola que era muito motivadora e a partir de um folder sobre um curso de coordenação e orientação nos desafiamos [...] Ela conseguiu mobilizar e também contribuir em outros processos que hoje fazem parte do meu desenvolvimento profissional. Tive uma cadeira que se chamava metodologia de ensino superior. Saí-me bem com a disciplina, desenvolvi e apresentei um projeto final, e, naquele momento, formei o imaginário de que tivesse saberes que tornasse capaz de desenvolver um trabalho no ensino superior (JULIA).

Esse processo construtivo da identidade e da profissão do educador é marcado por oportunidades construídas ali no contexto da prática. Julia, em suas narrativas, demonstra que é nas relações comuns da prática profissional que se

consolida a cooperação e o comprometimento significativo. Em seus relatos, a educadora traz com entusiasmo esses momentos vividos com a colega e também o incentivo de um de seus professores no Curso de Especialização. Conta ela que esse professor, que trabalhava com uma disciplina de filosofia para crianças, machucou-se, quebrou o pé; ele só conseguiria trabalhar, então, com a parte teórica. “Então, fui chamada para trabalhar todas as oficinas práticas no curso na disciplina de filosofia para crianças. Foi minha primeira experiência no Ensino Superior” (JULIA). Os desafios eram grandes, mas ela apoiava-se na confiança do grupo e no seu entusiasmo pela profissão de formadora. “Fiquei maravilhada, apaixonada, absorvida por aquela experiência e percebi, então, se quisesse trabalhar no Ensino Superior precisava fazer o Mestrado” (JULIA). Assim, aconteceu o processo da sua formação continuada como educadora e professora, ressignificada no contexto da sua prática.

Com isso, podemos compreender a importância da prática, das experiências e das relações sociais nesse processo da construção da identidade profissional. Fatores que atribuem propriedades para uma ação contextualizada, cujas experiências teóricas se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Nessa perspectiva, Saviani (1996) contribui com seus estudos, pontuando que a teoria exprime interesses, objetivos e finalidades. Por um lado a teoria, além de retratar e/ou constatar o existente, é também orientadora de uma ação que permite mudar a realidade. A prática complementa o sentido da ação pedagógica; ela, indiscutivelmente, será o ponto de partida e o ponto de chegada da ação do educador, fundamentada na compreensão teórica. Condição essa que coloca o pedagogo como o principal mediador entre a criança, o aprendizado e o conhecimento socialmente construído.

Saviani (2005) argumenta que a relação prática-teoria-prática tem na Teoria da Educação Histórico-Crítica um método de ensino que visa estimular a atividade e a iniciativa do pedagogo, favorecendo a prática dialógica entre os educandos e com o educador. Tal perspectiva defende e valoriza o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Como já havíamos anteriormente frisado, histórico, porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação; crítica, por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

Assim, ao colocar a prática como um dos lugares de pertencimento do educador, leva-se em conta a natureza de suas crenças, valores e concepções historicamente constituídas ao longo de sua formação. Em se tratando, nesse caso, da prática crítico-reflexiva, acreditamos que este profissional, a partir de suas escolhas, comprometa-se com o lugar social a ele conferido como profissional da educação. Esse posicionar-se pode assumir uma dicotomia negativo/positiva diante dos conflitos formativos. Na compreensão da educadora Julia, é fundamental que o educador possa fazer do conhecimento uma ferramenta para orientar a sua prática; caso contrário, essa mesma prática torna-se ferramenta de reprodução. Assim:

Todo conhecimento que o educador tem acaba caindo por terra, porque ele não valida na prática, porque ele não consegue entender que aquilo é possível. Ele passa a se desestimular, inclusive sobre a formação continuada. Ele não encontra um significado. Se o que eu aprendo na universidade não é possível ser aplicado na prática, então por que eu vou continuar nesse locus. Eu tenho mais é que compreender o que está aqui. Aí ele se cola no cotidiano da escola e reproduz, reproduz e reproduz. Porque não compreende que a teoria poderia ajudá-lo (JULIA).

A compreensão dessa dicotomia entre o conhecimento e a ação pedagógica permite ao profissional da educação estabelecer uma posição crítico-reflexiva diante dos desafios ao ingressar na profissão. Esse momento é o período chave em que desencadeia inúmeros estranhamentos e conflitos, principalmente quando se trata de articular os conhecimentos teóricos com o fazer pedagógico diante da realidade escolar e do aluno. Para investigarmos e compreendermos esses conflitos que cercam o contexto educacional, significativos no processo formativo do educador, destacamos as experiências da educadora Tália,

O conflito foi uma constante ao longo de toda a minha formação e também ao longo desse período que me deparo com a prática pedagógica. Percebo na minha formação o que ficou deficitária e no que realmente está contribuindo para a minha realização enquanto educadora. A partir disso, busco novas leituras para tentar amenizar estas angústias, esses conflitos que se manifestaram (TÁLIA).

Podemos evidenciar, ao analisar as narrativas da educadora Tália, que é possível fazer escolhas diante dos estranhamentos e conflitos da profissão: de um lado o desestímulo; do outro, o desafio. Preposições essas consideradas pelo negativo e positivo. O negativo resume-se à ação daqueles que se prendem tão somente às verdades e receitas prontas ou, ainda, que se entregam ao ativismo

e/ao fundamentalismo, sem se incomodar com os resultados de seu trabalho frente à incoerência de uma postura pragmática, utilitarista e prescritiva. Abraham (1986) fala sobre o indivíduo que usa uma máscara com um sorriso estampado, fingindo estar tudo bem diante de uma falsa realidade, recusando-se a buscar elementos para a reflexão crítica da sua prática, escondendo-se dos desafios a serem enfrentados. Por outro lado, positivo àqueles que aproveitam os momentos desafiadores, diante das provocações do cotidiano escolar e acadêmico, como motivo para superar limites, buscando o aprendizado e a construção de novos conhecimentos como metas. Além de construir e reconstruir as possibilidades de emancipação, tendo como preferência o trabalho coletivo.

4.3 O desenvolvimento profissional numa perspectiva da formação e da prática crítico-reflexiva

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Dialogando com os sujeitos da pesquisa e as considerações teóricas de Nóvoa (1992), sobre as perspectivas de uma prática pedagógica comprometida no processo da educação formativa, compreendemos, também, que esta trajetória, como um processo, pode estimular uma ação crítica e ao mesmo tempo reflexiva. Nesse entendimento, existe a possibilidade, imediata, de uma ação pedagógica que facilite, segundo o autor, “uma dinâmica de autoformação participativa” (NÓVOA, 1992, p. 25). Esse processo é, e só é possível, nas condições em que o educador, durante a prática, vá ressignificando o trabalho, dando ênfase à construção de saberes pertinentes à profissão. E essa ressignificação vai acontecer de forma individual e coletiva; do contrário, a formação acontecerá unilateralmente, deixando de ser compreendida, pelo viés da autoformação no coletivo, crítica e reflexiva.

A educadora Julia contribui através de suas narrativas, esclarecendo o movimento dessas práticas no contexto da sua ação profissional.

Trabalhei na coordenação pedagógica, vivenciei outras questões também sobre a organização do trabalho pedagógico, a questão da postura reflexiva. A minha formação teve um cunho mais forte, não em relação às

teorias filosóficas e sociológicas, mas na filosofia e na sociologia da educação. A postura reflexiva é uma marca da minha formação. Eu ainda encontro algumas colegas que fizeram parte do mesmo processo de formação e percebo que é uma característica do grupo. A nossa turma se constituiu calcada numa postura reflexiva. Acredito que isso também seja mérito dos professores da área da filosofia e da sociologia da educação. Professores que até hoje eu recordo e relembro com muita admiração. É significativo perceber de que forma eu me constituo através destas pessoas que passaram, e compreender enquanto professora como posso colaborar na formação de meus alunos (JULIA).

Tal percepção do pensamento reflexivo é uma característica do educador que pensa a transformação significativa na educação. Da mesma forma, Julia faz uma significativa reflexão quando consegue perceber que a sua pessoa, a pedagoga, é constituída por particularidades próprias e também “pelo imaginário, pelas pessoas e professores que passaram na minha vida” (JULIA). Isso, “é tão importante para que eu consiga me projetar como uma docente que também vai ajudar a constituir os imaginários das pessoas que passam por mim como alunos, do que é ser pedagogo” (JULIA). Quando falamos em processos de formação, esse é um ponto muito significativo, a compreensão de que o indivíduo se transforma a partir das significações que ele atribui as suas experiências em relação com o outro. Nessa perspectiva reflexiva, ninguém transforma ninguém, apenas contribui com o processo de transformação ao se transformar; por isso, pessoal, livre e crítico.

Em nossas análises, compreendemos que cada profissional da educação, na sua singularidade, interage constantemente com indivíduos e realidades diferentes, tanto em sala de aula quanto nos demais contextos sociais e escolares. Além disso, esses espaços de interação social e profissional permitem ao pedagogo apropriar-se, de forma crítica e reflexiva, de elementos sociais e culturais, determinantes ao processo de formação, dando-lhe sentido e significado a partir das experiências ao longo da sua trajetória histórica de vida compartilhada. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) pressupõe que o processo da formação:

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p. 25).

É um processo, pois, que se desloca e se constitui por sentidos divergentes, ele pode tanto avançar como recuar. Este recuo vai acontecer justamente no

momento da ação reflexiva sobre a prática para, posteriormente, avançar com mais clareza e confiança ao encontro do saber, do aprendizado e do conhecimento. Essa dinâmica pode ser compreendida como investimento pessoal e profissional pelos conhecimentos que mobilizam e configuram uma “troca de experiências e a partilha de saberes consolidando espaços de formação mútua, nos quais cada educador é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26). Esse desenvolvimento da formação profissional, que caracteriza a profissão do educador, pode se organizar, na compreensão de Nóvoa (1992), em torno de duas perspectivas: em volta do individual e das dimensões coletivas. Essa análise sobre a formação em diferentes contextos da prática profissional, permitiu, então, ao autor, formular o seguinte pensamento:

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 27).

A formação contínua tem suas raízes na prática pedagógica no contexto da sala de aula e, reconhecidas nas narrativas de cada educador. Mas, como adverte Nóvoa (1992), ela só acontece de modo emancipador se for pela perspectiva do coletivo. Práticas construídas de modo individualizadas podem favorecer à aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas estimulam o “isolamento e reforçam uma imagem dos educadores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1992, p. 27). Tais perspectivas favorecem a compreensão de que, na realidade educacional do Brasil, a ação coletiva na educação é de fundamental importância para uma prática pedagógica transformadora. A valorização dessa concepção da prática numa perspectiva da coletividade, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização; que venha a promover a formação de profissionais conscientes e responsáveis, participantes ativos da ressignificação pedagógica, tendo a compreensão de que esse processo contínuo passa pelo procedimento da investigação científica

Dentro desse contexto, no qual buscamos compreender alguns fenômenos educacionais imbricados nas instituições formativas e nas instituições escolares, marcadas por contradições, compreendemos que existem outros fatores que

interferem diretamente na crise da formação profissional do pedagogo e da sua atuação no contexto escolar. São compreendidas como: estruturas sociopolíticas que exercem influências no funcionamento dos órgãos públicos em todas as instâncias encarregadas das políticas educacionais e da gestão do sistema de ensino; a função social das instituições formadoras; o distanciamento e a falta de comprometimento de algumas entidades profissionais vinculadas aos educadores e a efetiva participação da sociedade nas questões educacionais.

Fatores esses que influenciam negativamente na reconstrução constante da identidade profissional e na formação do educador. Pois, tende a limitar o desenvolvimento da sua prática, descaracterizando o campo investigativo da profissão. Realidade que pode restringir e desfragmentar o *locus* de atuação profissional do pedagogo.

A organização e a gestão da escola não pode ser um trabalho improvisado, pois ela é requisito para organizar os objetivos da escola. (...) suas práticas de organização e gestão, a capacidade de liderança dos dirigentes, a assistência aos professores e alunos, a consistência do projeto pedagógico-curricular, as oportunidades de reflexão e trocas de experiências entre os professores, um currículo bem estruturado e bem coordenado – faz diferença com relação aos resultados dos alunos. São razões suficientes para se valorizar a formação específica de diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, em função da ajuda que podem dar aos professores e à melhoria da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 863).

Ao desconsiderar tais evidências na profissão do Pedagogo, corre-se o sério risco de instigar o abandono e, conseqüentemente, a supressão dos estudos com relação aos fundamentos pedagógicos no Curso de Pedagogia. E, com isso, o acúmulo de disciplinas no currículo a fim de cumprir uma carga horária frente às inúmeras funções do pedagogo “professor”, desconsiderando a sua principal função: trabalhar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto da educação formal, assim como na coordenação escolar.

Nesse sentido, três mil duzentas e cinquenta e cinco horas, e trezentas horas de estágio para dar conta da formação de um profissional apto em suas funções básicas, a Pedagogia, a docência, a gestão e a pesquisa, são fatores que caracterizam uma precariedade incoerente devido à superficialidade formativa, demonstrando negligência na organização escolar e nas práticas de gestão. Além disso, omitem as especificidades práticas e teóricas, como atividades-meio, indispensáveis na efetivação dos objetivos da instituição escolar. Questões que

descharacterizam o corpo teórico do Curso de Pedagogia, empobrecendo assim possíveis análises críticas da educação que se exerce nas instituições formativas e educativas. Configurações que influenciam os processos construtivos da formação profissional e identitária do pedagogo.

Na compreensão de Libâneo, “os problemas da formação de educadores no Brasil são institucionais, históricos, legais, etc.” (LIBÂNEO, 2006, p. 863), visto que a raiz da problemática encontra-se no mundo real e concreto das escolas. São comuns as evidências de que as políticas públicas estruturam-se num ritmo descompassado entre as preposições legais e a realidade do dia a dia das instituições educativas. A evidência é tão grande que se naturalizaram as condições crônicas da maioria das escolas públicas, condição que favorece o rebaixamento da qualidade de ensino.

Entre os fatores caóticos dessa realidade estão a pobreza das famílias, baixo salário dos profissionais da educação, desvalorização social da profissão, precárias condições físicas e materiais de muitas escolas públicas, assim como a dificuldade de aprendizado. Além de outros fenômenos do contexto sociocultural, no qual situa-se grande parte das escolas, tais como as mudanças no mundo do trabalho, das tecnologias, da política, da ética nas relações sociais, da intensificação do caos urbano e das complexas relações numa sociedade em constantes mudanças. Contexto esse que amplia cada vez mais a responsabilidade e o desafio da escola para a formação do indivíduo na cidadania e na liberdade.

Não é só a reformulação curricular do Curso de Pedagogia que trará possíveis soluções a esses problemas; todavia, responsabiliza-se a legislação pela indiferença contraditória ao buscar consensos sobre a articulação de currículos para a problemática do campo educacional, desconsiderando as problemáticas das instituições públicas. Assim como, a postura profissional do educador. Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2005), tal insensibilidade está no distanciamento das questões concretas que envolvem o funcionamento da escola e o trabalho dos profissionais da educação. “Talvez o ponto de partida dessas mudanças deva partir da sala de aula onde decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando promover mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo” (LIBÂNEO, 2006, p. 866). No entanto, dificilmente haverá mudanças se a:

Elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não reconhecerem algo muito simples: escolas existem para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade; para isso precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, constituir sua dignidade humana, ter uma auto-imanem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor de seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu desenvolvimento pessoal (LIBÂNEO, 2006, p. 868).

Não basta ter visão política e capacidade de fazer uma análise globalizante do problema. É necessário trabalhar em ações afirmativas como processo espiral de mudanças, uma prática educativa transformadora. Indivíduos com formação integral têm mais possibilidade de interferir nos processos hegemônicos e, assim, questionar e refutar modelos de sociedades impostos. As instituições educativas e formativas, como estão postas, reproduzem esse modelo de sociedade construído pelo mundo globalizado, mercantilista, do trabalho e do consumo.

Nesse sentido, a prática pedagógica do educador é, pois, marcada por tais circunstâncias, sejam elas de ordem pessoal, profissional, social, política e econômica que, no decorrer da sua prática, pode fazer a diferença dentro desse contexto de complexidades. Desse modo, novas perspectivas na construção de projetos sociais inovadores para a educação vão exigir desse profissional uma postura crítica e reflexiva. No entanto, é importante ressaltar que não basta ser crítico e ter pensamento reflexivo. É fundamental que se tenha capacidade e oportunidade de colocar tais especificidades em prática; a capacidade de criar e a oportunidade de conquistar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desse trabalho de pesquisa centra-se em investigar e compreender a formação, o trabalho, a profissão e as políticas públicas para a educação como bases fundamentais nos processos que configuram aspectos construtivos da identidade profissional do pedagogo. Desse modo, através das narrativas de educadores, analisadas, a partir de referenciais teóricos, identificamos fenômenos da ordem social, econômico, cultural e político que marcam os caminhos construtivos desses processos dentro de um contexto balizado pelas relações sociais e profissionais.

Utilizamo-nos de um conjunto de narrativas de vida obtidas a partir das entrevistas e relatos gravados e transcritos. Essas narrativas nos possibilitaram visualizar, comparar e analisar os fenômenos das experiências dos sujeitos da pesquisa. Aspectos emergentes da formação, da prática e da profissão de educador. Análises configuradas em uma perspectiva interpretativa da hermenêutica, uma compreensão dos signos e das falas. A análise hermenêutica foi essencial para configurarmos um conceito de linguagem, na qual, os sentidos não estavam dados previamente, mas constituídos na relação dialógica de interpretação.

Tais compreensões são possíveis, justamente por constituirmo-nos como sujeitos históricos, capazes de desenvolver capacidades, as quais permitem-nos evoluir socialmente nos diferentes contextos e situações sóciocotidianas. Nesse sentido, encontramos elementos que caracterizam a profissão de educador por uma identidade singular. Sendo essa, reconstruída diariamente na pluralidade. Um processo experiencial, histórico, dialético e social.

A crise de identidade, balizada pelas mudanças socioculturais, marca a vida do educador com sérias dúvidas sobre os caminhos mais seguros no exercício da profissão. Fenômeno que causa conflitos de princípios e valores sócioprofissional. E, nesse contexto está à academia e a escola como instituições sociais responsáveis por estimular essa crise. Justamente por terem dificuldades de apontar caminhos coerentes as novas necessidades comuns da sociedade. Da mesma forma, as políticas públicas para a educação também estão atreladas a fenômenos de forças maiores identificadas por globalização e políticas internacionais para o desenvolvimento econômico. Realidade, cultura e padrões de um sistema voltado

para o mercado do trabalho e por isso, não está conseguindo dar conta de um modelo de formação coerente para formar profissionais capazes de lidar com os novos desafios sociais numa sociedade marcada por ideais mercantilistas.

Ao trabalharmos com as narrativas dos educadores e rememorarmos a trajetória da vida profissional desses sujeitos, identificamos que a identidade não é nata, única ou adquirida, configura-se como um processo reconstrutivo permanente e ressignificativo da singularidade de cada pedagogo, a partir de suas experiências. É caracterizada por lutas e conflitos. Por isso, reafirmamos que é mais significativo e coerente falarmos em processos identitários em constante reconstrução.

Da mesma forma que a formação se caracteriza como um desenvolvimento profissional e humano, para além da certificação. Ela se caracteriza por um conjunto de experiências e aprendizado técnico, científico e humano. Habilidades com as quais o educador enfrentará as peculiaridades do contexto pessoal, profissional e social. Ou seja, as particularidades da vida.

Também é de nossa compreensão, nesse processo investigativo, o qual nos oportunizou um contato direto com a realidade profissional do educador, que a formação tem uma significativa representação fora dos muros da academia. Ela se complementa na prática pedagógica e no exercício da ação investigativa. Assim, mais do que compreender a formação inicial como curso que certifica o pedagogo como profissional da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela também é compreendida como um conjunto de experiências adquirido, constantemente, do início ao longo da carreira profissional.

Evidenciou-se que essa prática pedagógica é compreendida a partir de uma ação previamente fundamentada na teoria. A prática se estabelece a partir da ação do educador sobre a natureza das relações entre indivíduos. Nesse aspecto, não é possível desassociar a teoria da prática, pois entendemos a teoria como sendo a organização das representações que o ser humano constrói sobre objetos ou fenômenos. São concepções que orientam o pedagogo quanto ao saber/fazer no exercício da profissão. Ações e movimentos que estão significativamente atrelados às atuais políticas públicas para a educação e desempenham um papel expressivo no processo formativo do pedagogo. O Estado continua a exercer controle político sobre o sistema educacional devido à sua ampla rede administrativa, dividido entre inúmeros partidários, os quais defendem interesses nem sempre condizentes com os interesses comuns da sociedade. Os acordos com organismos internacionais,

como Banco Mundial, entre outros, colocam a educação refém de números e estatísticas. Isso é preocupante para a nossa realidade educacional que carece de investimentos e qualidade.

Os processos construtivos da identidade do pedagogo acontecem em meio às transformações sociais. Desde a implementação do Curso de Pedagogia, na década de 30, do Século XX, o pedagogo vive constantemente as contradições dessas mudanças. A sociedade, por mais que tenha evoluído culturalmente, em parte, ainda percebe o educador como um profissional que cuida de crianças. As atividades lúdicas são percebidas na maioria das vezes como brincadeiras sem fins pedagógicos. Essa perspectiva da prática do educador, relacionada ao entretenimento, dá margem para que a Pedagogia seja apontada como uma tecnologia, uma arte e não uma Ciência da Educação.

Para ampliar os problemas do campo educacional algumas políticas públicas para a educação, que delineiam as estruturas da prática educativa, implementam diretrizes, redefinindo a função do pedagogo nesse cenário sociopolítico-econômico. Diretrizes que configuram uma visão simplista e reducionista da Pedagogia como Ciência da Educação, e do pedagogo como docente em Educação Infantil. E mais, como se tais medidas fossem capazes de tirar o sistema educacional e a própria docência da atual crise por que passam atualmente.

O tema dessa pesquisa configura-se, pois, de relevância para o campo educacional, justamente por se tratar do profissional que assume uma das mais importantes funções no processo formativo social e humano do indivíduo. Atribui-se uma responsabilidade significativa a esse papel social por ser o profissional que trabalha as primeiras impressões de mundo, de valores, ética e humanidade com a criança. Convicções que serão levadas para a vida adulta e, quem sabe, para o resto da existência. E para alcançar tais perspectivas, circula por caminhos conflituosos entendidos como espaço escolar. Espaços cercados por provocações, as quais se apresentam muitas vezes de forma hostil, desafiadora e instigante.

Essas compreensões estão amalgamadas no pensamento de Abraham (1986) como sendo o universo profissional do ensinante, um espaço organizado, no qual o educador é também um elemento chave. A autora apresenta o mundo interior do profissional da educação a partir da narrativa mítica do labirinto³³ e do si-mesmo

³³ Após assumir o trono de Creta, Minos passou a combater seus irmãos pelo direito de governar a ilha. Rogou então ao deus do mar, Posêidon que lhe enviasse um touro branco como a neve, em

como profissional. Perspectivas que permitem uma retomada significativa dos caminhos conflituosos do processo reconstrutivo da identidade profissional do pedagogo.

Tomando como perspectiva alguns aspectos pontuados pelos sujeitos da pesquisa: memórias, falas e impressões sobre o ser educador, e, entrelaçando-os com as concepções de Abraham (1986), podemos então compreender, que o si-mesmo profissional do pedagogo é determinado por um sistema multidimensional. Ele é compreendido pelas relações que se estabelecem com o trabalho, com a profissão, com os pares, alunos e instituições sociais, tendo como base desse sistema: as imagens, as atitudes, sentimentos, valores, desejos, tensões e emoções. A desarmonia do/entre o si-mesmo, é fator determinante para que o profissional da educação não encontre a saída do labirinto. Ou seja, dos seus conflitos interiores.

Para entrar nesse universo das representações que cingem o campo profissional, no qual o pedagogo se movimenta, a narrativa do labirinto é a forma de ilustrar os caminhos difíceis que o educador percorre para realizar-se na profissão e alcançar os fins na ação pedagógica. Tendo assim, que enfrentar as adversidades do cotidiano profissional ao se colocar socialmente como educador. Para Abraham, a essência do labirinto, como narrativa mítica, consiste na ideia de movimento, de busca, mesmo que por caminhos sinuosos.

A isso, Abraham traz a lenda de Teseu³⁴ que jogou seu destino como oferenda ao Minotauro, criatura metade homem metade animal, devoradora de

sinal de aprovação ao seu reinado. Uma vez com o touro, Minos deveria sacrificá-lo em homenagem a deus, porém decidiu mantê-lo devido a sua imensa beleza. Como forma de punir Minos, a deusa Afrodite fez com que Pasífae, mulher de Minos, se apaixonasse perdidamente pelo touro. Pasífae pediu então ao arquetípico artesão Dédalo que lhe construísse uma vaca de madeira na qual ela pudesse se esconder no interior, de modo a copular com o touro branco. O filho deste cruzamento foi o Minotauro. Pasífae cuidou dele durante sua infância, porém ele cresceu e se tornou feroz; sendo fruto de uma união não-natural, entre homem e animal selvagem, ele não tinha qualquer fonte natural de alimento, e precisava devorar homens para sobreviver. Minos, após aconselhar-se com o oráculo em Delfos, pediu a Dédalo que lhe construísse um gigantesco labirinto para abrigar a criatura. (BRANDÃO, 2009).

³⁴ Durante a guerra entre - Minos rei de Creta e Egeu rei de Atenas – derrotado, Egeu, tem que pagar a Minos uma taxa em forma de 7 rapazes e 7 moças atenienses, onde seriam colocados no labirinto para serem devorados pelo Minotauro. Na terceira remessa de jovens, Teseu, filho de Egeu, estava presente e resolveu intervir no problema. Entrou no lugar de um jovem e partiu para Creta para entrar no Labirinto. Com efeito, a linda Ariadne, filha do poderoso Minos, apaixonou-se por Teseu e combinou com ele um meio de encontrar a saída do terrível labirinto. Um meio bastante simples: apenas um novelo de lã. Ariadne ficaria à entrada do palácio, segurando o novelo que Teseu iria desenrolando a medida que fosse avançando pelo labirinto. Para voltar ao ponto de partida, teria, apenas, que ir seguindo o fio que Ariadne seguraria firmemente. Teseu avançou e matou o monstro com um só golpe na cabeça. (BRANDÃO, 2009).

homens e prisioneiro do labirinto. Simboliza tanto a animalidade do mundo, dos instintos das paixões reprimidas e do inconsciente. (ABRAHAM, 1986, P.29). Da mesma forma que o Minotauro e Teseu são dotados de força animal, para garantirem a sobrevivência, também possuem características humanas como definição de sensibilidade. São selvagens diante do sentimento de rejeição e de incompreensão. A coragem de Teseu aparece como forma ilustrativa aos desafios pessoais e coletivos que o educador faz em seus movimentos e buscas no cotidiano de sua profissão, a fim de conquistar um lugar de pertença. E, o labirinto com o Minotauro representa o quanto é difícil os caminhos a serem percorridos.

A arriscada determinação de Teseu tem como desígnio, entrar e sair vitorioso do labirinto. Tendo como elementos fundamentais, a cooperação, a coragem, o amor, a determinação, o comprometimento, a sabedoria, a astúcia, o conhecimento e o planejamento. Subsídios essenciais para encarar os conflitos pessoais, profissionais e coletivos do dia a dia acadêmico e escolar. Esses fatores são responsáveis por configurar múltiplas possibilidades que vai conduzi-lo por caminhos mais seguros, com perspectivas de saídas dos eventuais cercos do labirinto, ou seja, dos múltiplos conflitos. Compreendemos que esses processos são partes significativas na base reconstrutiva da identidade profissional.

O labirinto, também representa simbolicamente a trajetória de vida do educador. E as experiências adquiridas nesse caminho, elementos de confiança, os quais lhe permitem conscientemente, compreender o sentido e o significado da sua profissão. São esses momentos que se caracterizam como importantes etapas, na qual o indivíduo se percebe como personagem explorador de uma passagem repleta de desafios. Essas experiências são responsáveis pela construção da subjetividade, capaz de colocá-lo com segurança diante dos fenômenos da vida, assim como Teseu se colocou diante do Minotauro.

Esse percurso, na perspectiva de Abraham (1986), é, pois, a luta e busca constante do educador na construção do seu eu pessoal e profissional, elementos que se entrelaçam por entre caminhos complexos da formação e da prática. Em determinado momento ou espaço, encontrará dificuldades para reconhecer o próprio caminho, por estar encoberto numa bruma espessa, tendo a impressão de se encontrar prisioneiro num turbilhão, sem esperança de se libertar. A isso, Abraham (1986) argumenta que a referência mitológica ilustra a dificuldade do educador sair da situação em que se encontra. O labirinto leva não só à mitologia, mas marca um

caminho que corresponde às experiências mais recentes e mais autênticas. A forma do labirinto acompanha o ser humano como um símbolo do caminho difícil a ser percorrido antes de atingir uma meta. O labirinto é, portanto, uma representação mitológica, no qual o educador tem a oportunidade de encontrar o si-mesmo verdadeiro, enfrentando assim as suas próprias limitações compreendidas como si-mesmo falso.

Entendemos, pois, que são caminhos falsos, validados pelas normas de um sistema que neutraliza o pensamento crítico-reflexivo, deixando perceber que as coisas são assim, e nada pode ser feito para mudá-las. O que acontece é que o eu se funde com a máscara. O indivíduo, então, tem menos consciência do seu papel e reprime seus verdadeiros sentimentos. Em outras palavras, ele afasta-se de si-mesmo. Atitudes que servem como justificativa para encobrir o mal-estar, o desejo de abandonar a profissão, o desânimo de experimentar novas metodologias e, sobretudo, da angústia de experimentar, diante dos desafios, a necessidade de tomar decisões próprias. E de pensar que as coisas estão assim e não são assim. Dessa forma, é possível a mudança.

Diante de tais compreensões, podemos afirmar que, nos momentos de confiança e segurança, o educador consegue visualizar com clareza as experiências do seu trajeto no labirinto profissional. E nesse momento descobre os riscos e prazeres que representam os caminhos da profissão. Passa, então, a experienciar o sentido e o significado de ser educador. Por esse viés, apontamos nesse trabalho que o verdadeiro si-mesmo é responsável pela construção do indivíduo crítico-reflexivo. Por outro lado, quanto maior for a ansiedade e a insegurança, por se perceber ignorado e isolado, maior é o isolamento no interior do labirinto, deixando de contribuir positivamente em seu espaço profissional.

Assim, o contato com a realidade, o pensar, a tomada de consciência, a criatividade, a iniciativa, a interação com os demais em uma atmosfera de cooperação, alegria e entusiasmo são condições fundamentais para impedir que o falso si-mesmo invada o si-mesmo verdadeiro, estabelecendo uma confiante circulação entre os pares e os diferentes elementos do contexto profissional.

É importante pensar que tais configurações não trazem certezas, mas oportunidades para descobrir saídas. O Minotauro, meio homem, meio animal, representação mitológica do próprio ser humano, encontra-se perdido, justamente porque está envolto num nevoeiro, simbolizado pelos seus conflitos de rejeição e

incompreensão. E Teseu, figura representativa daquele indivíduo esclarecido capaz de circular pelos caminhos do labirinto, tem a capacidade de manter-se em equilíbrio, controlando assim, o monstro e o herói em seu interior. Cientificamente, os mitos nada revelam sobre a ordem do mundo e das coisas, servem para nos fazer entender o funcionamento da cultura que o gerou e o perpetuou. Assim, na contemporaneidade, ilustram nossas pesquisas rememorando a cultura e a história de povos, que na sua condição humana enfrentavam, se não os mesmos, semelhantes fenômenos de ordem social, política e econômica na organização da sua sociedade. Assim, organizavam-se a partir da mitologia que explicava os fenômenos sensíveis da natureza.

Essa ilustração mítica contribui no sentido de reflexão. Para que o educador fique atento ao seu cotidiano acadêmico e/ou escolar, principalmente àqueles indivíduos perdidos nos corredores do labirinto. Por se absterem de um posicionamento crítico diante dos conflitos. E com isso, seguem caminhos descomprometidos com a investigação, a prática e os saberes pedagógicos. Não estão se dando conta da importância de pensar, tomar decisões e experimentar novos caminhos, pois suas ações estão engessadas. E o mecanismo de defesa mais utilizado, para se manterem nessa posição, é a recusa de se reconhecerem parte viva da ação pedagógica, deixando-se levarem pela multidão sem personalidade e identidades próprias. Marcados pela insegurança e pelas incertezas, sentimentos que revelam a incapacidade, a fraqueza e o isolamento. Metaforicamente, não estão deixando um fio condutor, configurado pela ação crítico-reflexiva que lhes permitem avançar e retrocederem, cada vez mais conscientes de suas práticas.

Com as experiências vividas pelos educadores no contexto acadêmico e escolar, rememoradas pelas narrativas de vida, as quais são marcadas pelas idas e vindas da profissão, foi possível apontar novas possibilidades de compreensão sobre os processos da construção identitária. Espaços e movimentos configurados pelos permanentes conflitos do ser educador. Esses movimentos reflexivos e dialéticos, na busca de caminhos mais significativos, revelaram que a identidade profissional do pedagogo acontece a partir das experiências significativas, das relações sociais e profissionais, tendo como principal característica, a reconstrução permanente da mesma, ressignificada continuamente de forma singular e coletiva no campo da formação, da prática e dos movimentos da profissionalização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. **História Oral e construção de história de vida**. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria H. M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção a obra-prima de cada autor. 4ª Edição. São Paulo: Editora Maria Claret Ltda., 2010.

ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante: um labirinto bien organizado. In: ABRAHAM, Ada. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Editora Gedisa, 1986.

BELMAR, Alejandro Muñoz. **O jogo de papéis: recursos metodológicos para a resolução de conflitos escolares**. In: VINYAMATA, Eduard. **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BERGER, Peter. L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 2 Edição, Lisboa: Dinalivros, 2004.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**, vol. 1, 21ª, Petrópolis: Vozes 2009.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/PC nº 05/2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 20 Set. 2011.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/PC nº. 01/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. **Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília nº. 100, p.101-17, 1969.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, J. S. F. **Sobre o conceito de formação**. Revista Educação. Ed. 137. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12511>> Acesso em: 21 set. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trabalho docente e Ensino Superior**. In: RAYS, Osvaldo Alonso. (Org.). Trabalho pedagógico. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **A iniciação a docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas**. In: ISAIAS, M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidade**. In: Revista da Associação Brasileira de História Oral. História Oral, n.6, jun. 2003 - São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, v.6, 2003.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da educação?** Portugal: Porto Editora, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FRANCO, Maria A. Santoro... [et al.]. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: Possibilidades e procedimentos**. 2ª Ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GADAMER, Hans-George. **Verdad y método; fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1993.

GENOVESI, Giovanni. **Pedagogia, dall' empiria verso la scienza**. Bologna: Pitagora Editrice. 1999.

GOMES, Alberto Albuquerque. **A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia**. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos sociais: saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa, 2008.

HOUSSAYE, Jean. et al. M. **Manifeste pour les pedagogues**. Paris: ESF Éditeur, 2003.

KUENZER, Acácia. Zenaide. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI (Org.). **Conhecimento Local e Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm Von. **Discurso de metafísica**. São Paulo: Abril, 1979.

LIBÂNEO, José, Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, PP. 843-876, out, 2006.

_____. **Formação do profissional da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, p.239-277, 2005.

_____. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** (In) PIMENTA. S. G. (COORD.) Pedagogia, ciência da educação? 5ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MEIHY, Jose, Carlos, Sabe, B. **Manual de História Oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **O samba é morena de Angola: oralidade e música.** In: Revista da Associação Brasileira de História Oral, História Oral. Nº. 7, jun. 2004 - São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, v.7, 2004.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da universidade de Cruz Alta.** Tese de doutorado pela UFSM, 2000.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Estatuto de cientificidade da pedagogia.** (In) PIMENTA, S. G. (COORD.) Pedagogia, ciência da educação? 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada.** São Paulo: Contexto, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente.** In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. **O Passado e presente dos professores.** In.: NÓVOA, António. Profissão professor. Editora Portugal: Portugal, 1991.

_____. **Os professores e suas histórias de vida** In: NÓVOA, António. (org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Professores, imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org.). **Vida de Professores.** 2ª Ed. Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Valeska F de. **A universidade como lugar de formação: CICLUS, um dispositivo em questão.** In: ISAIAS, M. A.; BOLZAN, D. P. V; MACIEL, A. M. R. Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor.** Acessado em 15/12/2011. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucchi/teoria-critica-e-educacao.pdf>>.

QUARESMA, Maria dos Reis. **Expansão dos Cursos de Pedagogia no Brasil.** IV Seminário Nacional de Educação. Faculdade de Educação – UNICAMPE – Campinas – SP, de 14 a 19 de dezembro de 1997. Disponível em:

<<http://www.docstoc.com/docs/53622136/EXPANS%C3%83O-DOS-CURSOS-DE-PEDAGOGIA-NO-BRASIL>>. Acessado em 15 de setembro de 2011.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: FFLCH-USP, Centro de Estudos Rurais e Urbanos-CERU, 1983.

ROUCHOU, Joelle. **Entrevista- reportagem x entrevista-história**. In: Revista Brasileira de Ciência da Comunicação. São Paulo, volume XXIII, nº 1, 2000.

SACRISTAN, G. José. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional**. In: IBERNON, F. (coord.). La formación permanente del profesorado em los países de la CEE. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona-Horsori, PP.53-92, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do censo comum à consciência filosófica**. 12 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cad. Pesquisa: São Paulo, v. 37, n. 130, 2007.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª edição, Campinas São Paulo: Autores Associados, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXO A – Parecer CNE/PC 2005

REEXAMINADO PELO PARECER CNE/CP nº 3/2006

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia		
RELATORAS: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva		
PROCESSO Nº: 23001.000188/2005-02		
PARECER CNE/CP Nº: 5/2005	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 13/12/2005

I – RELATÓRIO

• Introdução

O Conselho Nacional de Educação, em 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Primeiramente, tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia.

A seguir foi promovida uma audiência pública, no mês de dezembro daquele ano, na qual ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida.

Com a renovação periódica dos membros do CNE, em maio de 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão.

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a seguir explicitadas, levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o

exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. Levam também em conta, como não poderia deixar de ser, a legislação pertinente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares.

• Breve Histórico do Curso de Pedagogia

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estado e dos municípios.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia

oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado*. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau.

Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Para tal, importa considerar a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério das séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

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

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação.

O reconhecimento dos sistemas e instituições de ensino sobre as competências e o comprometimento dos Licenciados em Pedagogia, habilitados para o magistério na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental é evidente, inclusive pelo quantitativo de formadas (os) e formandas(os) em Pedagogia, em diferentes habilitações, que se dirigem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para solicitar apostilamento em seus diplomas, com vistas ao exercício da docência nestas etapas. A justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, como para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento, buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia, para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia. Por isso, há que se ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceptual do curso de Pedagogia como aqui explicitada.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

• Finalidade do Curso de Pedagogia

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, em que se incluem, entre outras empenhadas em equidade, as experiências de formação de professores indígenas¹. Ancoram-se também no avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Constituem-se, conforme os Pareceres CNE/CES n^{os} 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as

¹ Entre outras 3^o grau Indígena, na Universidade Estadual de Mato Grosso e Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima.

instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática.

Na aplicação destas Diretrizes Curriculares, há de se adotar, como referência, o respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e àquelas oriundas de áreas de conhecimento afins, subsidiárias da formação dos educadores, que se qualificam com base na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.

• Princípios

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização

das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Tais processos e os conhecimentos neles produzidos, de um lado espera-se que contribuam para o periódico redimensionamento das condições em que educadores e educandos participam dos atos pedagógicos em que são implicados. De outro lado, espera-se que forneçam informações para políticas destinadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à formação de professores e de outros educadores para essas etapas de escolarização. Políticas essas que busquem garantir, a todos, o direito à educação de qualidade, em estabelecimentos devidamente instalados e equipados, gerida por profissionais qualificados e valorizados.

Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. O mesmo ocorre com a formação de outros licenciados, o que mostra a conveniência de uma base comum de formação entre as licenciaturas, de modo a, no plano institucional, derivar em atividades de extensão e de pós-graduação, das quais formandos ou formados das diferentes áreas venham juntos participar.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

• **Objetivo do Curso de Pedagogia**

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

• **Perfil do Licenciado em Pedagogia**

Para traçar o perfil do egresso do curso Pedagogia, há de se considerar que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes;

No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

- **Organização do Curso de Pedagogia**

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.

Na organização curricular do curso de Pedagogia, como já foi dito anteriormente, deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia. Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

Por conseguinte, na aplicação destas diretrizes curriculares, há que se adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Este preceito é denotativo da formação acadêmico-científica de qualidade e ensejará a contribuição do Licenciado em Pedagogia na definição do projeto pedagógico das instituições, nos sistemas de ensino e atividades sociais em que atuar, consoante aos princípios constitucionais e legais anteriormente enunciados.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

- um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará:
 - a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
 - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
 - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;
 - g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
 - h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;
 - i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
 - j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
 - k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
 - l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.
- um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
 - a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;

- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
 - c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.
- um *núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá:
 - a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;
 - b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
 - c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.

A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares.

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender.

Esses estudos deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem os professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social.

Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo.

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobretudo, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigo maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais.

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser”.

É importante ainda considerar, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática.

Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, idéias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados.

Torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica.

Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não-universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de

professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações. Desta exigência também decorre a importância da clareza e consistência do currículo, sempre no sentido de garantir condições de materialização dos objetivos do curso.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

Em suma, estas diretrizes não esgotam, mas justificam as especificidades, as exigências e o lugar particular do curso de Pedagogia na educação superior brasileira. Ressalta-se a concepção de trabalho pedagógico escolar e não-escolar que se fundamenta na docência compreendida como ato educativo intencional e sistemático. O trabalho pedagógico, e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do Licenciado em Pedagogia. Por isso, conforme se vem insistindo ao longo deste parecer, formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades.

• **Duração dos Estudos**

A definição da carga horária mínima do curso considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multi-referencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Em face do objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a sua carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:

- *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais,

situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

- *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

- *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

- *estágio curricular* que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio.

Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação.

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior deve prever mecanismos, que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do Licenciado em Pedagogia.

• **Implantação das Diretrizes Curriculares**

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução, que deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução. O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados. Poderão, também, optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

- **Conclusão**

Esta é a formulação para o curso de Pedagogia, fruto de longo e amplo processo de estudos e discussões, relatados na introdução deste Parecer. Por certo, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, mas procura responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica. O momento histórico exige alcançar uma etapa de elaboração sobre a matéria e, cremos, há nestas Diretrizes Curriculares Nacionais relevância e consistência, motivos para um vigoroso trabalho de aprofundamento e pertinência nos projetos pedagógicos institucionais. Esta é a proposta, cuja implantação e respectiva avaliação ensejarão estudos e futuras atualizações desta norma nacional.

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares.

Um curso desta envergadura exige dos formadores disposição para efetivo trabalho conjunto e articulado, incentivando, inclusive, a participação dos estudantes no planejamento e avaliação da execução do projeto pedagógico. Das instituições de ensino exige compromisso com a produção de conhecimentos para o contexto social nacional, com a construção de projetos educativos comprometidos com o fortalecimento de identidades de estudantes de todas as idades, da identidade de profissionais docentes, da educação brasileira.

II – VOTO DA COMISSÃO

Em face ao exposto, a Comissão propõe a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, na forma apresentada neste Parecer, e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente

Conselheira Anaci Bispo Paim – Membro

Conselheiro Arthur Fonseca Filho – Membro

Conselheira Maria Beatriz Luce – Membro

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão, com declaração de voto dos Conselheiros Cesar Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

Plenário, em 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

• Declarações de Voto

Voto favoravelmente, com restrições.

Reconhecendo o mérito da elaboração do parecer e respectivo projeto de resolução, a partir de um amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema “formação de professores”, no Brasil, preocupa-me, no entanto, aquilo que contém de restritivo ao que dispõe o artigo 64 da Lei nº 9.394/96 (LDB):

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Entendo que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro César Callegari

Voto favoravelmente ao Projeto de Resolução proposto, com as emendas decorrentes dos debates ocorridos na reunião de 12/12/2005. O parecer aprovado, obviamente, deverá incorporar as emendas aprovadas pelo Plenário no Projeto de Resolução.

Saliento, nesta oportunidade, a importância da manutenção dos Pareceres CNE/CP nºs 9/2001 e 27/2001 e da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já reafirmado no presente Parecer.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Voto favoravelmente por considerar que o presente Parecer sintetiza em grande medida os elementos constitutivos da formação e da atuação profissional de Pedagogos.

Por outro lado, não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer.

Outra questão que merece comentário é a fixação de carga horária mínima para a graduação em Pedagogia, distinta daquela fixada para todas as demais licenciaturas. Não apenas esse fato constitui uma impropriedade em si, como os argumentos de maior complexidade do processo formativo, que sustentam a diferenciação, não sobrevivem diante das comparações relativas às condições similares verificadas nas demais licenciaturas.

Por fim, afirmo minha convicção de que seria possível progredir um pouco mais neste trabalho de modo a abranger de forma mais ampla os componentes acadêmicos e legais da formação de Pedagogos, como convém às Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso de graduação.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

Projeto de Resolução

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e com fundamento no Parecer CNE/CP nº...../2005, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de de 2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui 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 no Parecer CNE/CP nº...../2005.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

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

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

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

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

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-

ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II -um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de

extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - *estágio curricular* a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem a Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do Curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão no mínimo 400 horas.

Art. 13. A implantação e execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistamaticamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO B – Resolução CNE/PC 01/2006

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. ^(*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui 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.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

^(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

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

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

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

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

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-

ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas

modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

^(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

ANEXO C – Questão de pesquisa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA
ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
MESTRANDO: VALMIR DA SILVA

PROJETO DE PESQUISA:

**PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

ENTREVISTA COM OS PEDAGOGOS

Questão de pesquisa:

Em que medida se configuram os processos construtivos da identidade profissional do pedagogo tendo como base processual a formação inicial, a prática pedagógica e as políticas públicas?

ANEXO D – Roteiro de entrevista semiestruturada



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA
ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
MESTRANDO: VALMIR DA SILVA

PROJETO DE PESQUISA:

**PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questão da pesquisa

Em que medida se configuram os processos construtivos da identidade profissional do pedagogo tendo como base processual a formação inicial, a prática pedagógica e as políticas públicas?

Desdobramento da questão

1 - Formação profissional específica do pedagogo

1.1 - Formado em que área?

1.2 - Instituição?

1.3 - Ano?

2 – Experiências e desenvolvimento profissional

2.1 – Quanto tempo atua como pedagogo?

2.2 – Quais são as áreas que atua?

2.3 – A formação inicial contribuiu no processo construtivo da sua identidade como pedagogo?

3 -- Formação na prática

3.1 – Fale sobre a sua inserção na prática escolar.

3.2 – Como você percebe a prática pedagógica no processo construtivo da sua identidade como pedagogo?

3.3 - Como você percebe as bases teóricas do currículo do Curso de Pedagogia na formação crítico-reflexiva do pedagogo?

3.4 – A base curricular da formação inicial prepara o pedagogo para atuar em todos os campos profissionais que as Novas Diretrizes Curriculares apontam?

4 -- Campo de trabalho e políticas públicas

4.1 - Na sua concepção, existem outras funções para o pedagogo?

4.2 – Como você percebe as políticas públicas na formação do pedagogo?

4.3 – Como você percebe as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia - CNE/PC nº. 01/2006 no processo construtivo da identidade do pedagogo?

4.4– Como você percebe a docência como base da formação do pedagogo?

5 -- Organização do trabalho pedagógico e postura reflexiva

5.1 – A experiência profissional amplia o campo de conhecimento do pedagogo e conseqüentemente uma prática crítico-reflexiva?

ANEXO E – Ficha-controle de dados dos sujeitos da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA
 ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
 MESTRANDO: VALMIR DA SILVA

FICHA DE CONTROLE DA PESQUISA

1) DADOS DO PROJETO

Nome do projeto: processos construtivos da identidade profissional do pedagogo:
 formação inicial, prática profissional e políticas públicas

Orientador do projeto: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Instituição Financiadora: CAPES/CNPq

Entrevistador: Mestrando Valmir da Silva

2) DADOS DO DEPOENTE

a) Nome

completo:.....

b) Local e data de nascimento:.....

c) Endereço: rua:.....Nº:.....

complemento:.....Cidade:.....Bairro:.....

CEP:.....Fone:.....E-mail:.....

d) Identidade:.....Órgão emissor:.....

e) Profissão atual:.....

f) Nível (is) em que atua:.....

ANEXO F – Ficha-controle de dados da pesquisa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA
ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
MESTRANDO: VALMIR DA SILVA

PROJETO DE PESQUISA:

**PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS
PUBLICAS**

Controle de dados dos sujeitos da pesquisa

1) DADOS DOS CONTATOS

- a) Indicação de contato:
- b) Data de contato:
- c) Forma de contato:
- d) Data(s) da(s) entrevista(s):
- e) Local da(s) entrevista(s):

**2) DADOS DO ANDAMENTO DAS ETAPAS E DE PREPARO DO DOCUMENTO
FINAL**

- a) Primeira transcrição:
- b) Textualização:
- c) Transcrição:
- d) Conferência:
- e) Carta de cessão de direitos:

3) ENVIO DE CORRESPONDÊNCIAS

- a) Data da carta de apresentação do projeto:
- b) Data do(s) agradecimento(s) da(s) entrevista(s):
- c) Data da remessa da entrevista para conferência:
- d) Data da carta de cessão:

ANEXO G – Carta Cessão

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA
 ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
 MESTRANDO: VALMIR DA SILVA

**PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
 PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS
 PÚBLICAS**

CARTA CESSÃO

Eu, _____

CI _____ CPF _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia ____ de _____ do ano de dois mil e doze para o pesquisador Valmir da Silva e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria que detém a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta cessão, que terá minha assinatura.

_____ / ____ / _____ de 2012.

 Assinatura