

UNIVERSIDADE ABERTA



**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL**

Aline Maria Pereira

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL**

Aline Maria Pereira

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Cláudia Neves

2020

Resumo

O desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre de forma individual e coletiva que ocorre no ambiente de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências intrínsecas ao exercício profissional. O objetivo geral deste estudo consiste em compreender a influência que a formação inicial dos cursos de pedagogia assume para que a identidade profissional do professor seja constituída. A pesquisa apresentada situou-se na aplicação de uma realidade circunstancial, caracterizando-se por ser exploratória. Possuiu como finalidade aprofundar e explorar conceitos e ideias, ajustando uma visão geral sobre o evento pesquisado. A análise dos dados enquadra-se em uma natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada por intermédio de entrevista semiestruturada e análise documental. Foram elaborados dois roteiros voltados a orientar a entrevista para a população objeto da pesquisa, composta por profissionais e estudantes da área de educação, divididos em dois grupos: profissionais docentes em atuação educativa por um período igual ou maior do que cinco anos e alunos do curso de Pedagogia que estivessem cursando, no mínimo, o 4º semestre. A fim de proceder à síntese das expressões para que pudessem ser identificadas quais declarações, entre os entrevistados, se constituiriam por ser de uso mais corrente, foi utilizada a perspectiva teórico-metodológica fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin. As categorias envolveram a opção do entrevistado pelo curso de Pedagogia e suas motivações pessoais e sociais, as expectativas profissionais pessoais e relacionadas ao campo de trabalho e a construção da identidade profissional docente nos aspectos de atuação profissional, legislação e currículo, assim como as fragilidades encontradas no exercício do magistério. Foi possível observar que a precariedade em que se encontram as condições para a docência no Brasil confirma sua desvalorização política, ocasionando efeitos para seu problemático reconhecimento social e para as formas pelas quais o docente se compõe como profissional.

Palavras-chave: Pedagogia. Identidade profissional docente. Legislação. Currículo. Docência.

Abstract

Teacher professional development is a process that occurs individually and collectively that occurs in the work environment, contributing to the development of skills intrinsic to professional practice. The general objective of this study is to understand the influence that the initial formation of pedagogy courses assumes for the professional identity of the teacher to be constituted. The research presented was situated in the application of a circumstantial reality, characterized by being exploratory. Its purpose was to deepen and explore concepts and ideas, adjusting an overview of the researched event. The analysis of the data fits in a qualitative nature. Data collection was carried out through semi-structured interviews and document analysis. Two scripts were developed to guide the interview for the population object of the research, composed of professionals and students in the education area, divided into two groups: teaching professionals in educational activity for a period equal to or greater than five years and students of the course of Pedagogy who were attending at least the 4th semester. In order to proceed with the synthesis of the expressions so that it could be identified which statements, among the interviewees, would be constituted because they are more commonly used, the theoretical-methodological perspective based on Bardin's Content Analysis was used. The categories involved the interviewee's option for the Pedagogy course and their personal and social motivations, personal and professional expectations related to the field of work and the construction of the teaching professional identity in the aspects of professional performance, legislation and curriculum, as well as the weaknesses found in the exercise of teaching. It was possible to observe that the precarious conditions found in teaching in Brazil confirm its political devaluation, causing effects for its problematic social recognition and for the ways in which the teacher is composed as a professional.

Key-Words: Pedagogy. Teaching professional identity. Legislation. Curriculum. Teaching.

Resumen

El desarrollo profesional docente es un proceso que ocurre individual y colectivamente en el ambiente de trabajo, contribuyendo al desarrollo de habilidades y competencias intrínsecas a la práctica profesional. El objetivo general de este estudio es comprender la influencia que asume la formación inicial de los cursos de pedagogía para que se constituya la identidad profesional del profesor. La investigación presentada se basó en la aplicación de una realidad circunstancial, caracterizada por ser exploratoria. Su propósito era profundizar y explorar conceptos e ideas, ajustando una visión general del evento investigado. El análisis de los datos se ajusta de forma cualitativa. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Se desarrollaron dos guiones para guiar la entrevista para la población objeto de la investigación, compuesta por profesionales y estudiantes en el área educativa, divididos en dos grupos: profesionales docentes en actividad educativa por un período igual o mayor a cinco años y estudiantes del curso de pedagogía que asistían al menos al cuarto semestre. Para proceder a la síntesis de las expresiones de modo que se pudiera identificar qué declaraciones, entre los entrevistados, se constituirían porque se usan más comúnmente, se utilizó la perspectiva teórico-metodológica basada en el Análisis de Contenido de Bardin. Las categorías involucraron la opción del entrevistado para el curso de Pedagogía y sus motivaciones personales y sociales, expectativas personales y profesionales relacionadas con el campo de trabajo y la construcción de la identidad profesional docente en los aspectos de desempeño profesional, legislación y plan de estudios, así como las debilidades encontradas en el ejercicio de la enseñanza. Se pudo observar que las condiciones precarias que se encuentran en la enseñanza en Brasil confirman su devaluación política, causando efectos por su problemático reconocimiento social y por las formas en que el maestro se compone como profesional.

Palavras-chave: Pedagogía. Enseñanza de la identidad profesional. Legislación. Plan de estudios. Enseñanza.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	14
1.2 DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	28
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ATUAL	34
1.4 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	66
2 OPÇÕES METODOLÓGICAS	71
2.1. PERTINÊNCIA E MOTIVAÇÕES PESSOAIS	71
2.2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	72
2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
2.4 MÉTODOS PREVISTOS PARA O TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS .	77
2.5 POPULAÇÃO DO ESTUDO	81
3 RESULTADOS	83
3.1 DISCURSO DO SUJEITO	83
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: AS LEIS E RESOLUÇÕES	97
3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: AS GRADES CURRICULARES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	106
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	117
4.1 A PEDAGOGIA: EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E MOTIVAÇÕES PESSOAIS E SOCIAIS	117
4.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ATUAÇÃO PROFISSIONAL E FRAGILIDADES NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO	126
4.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO	130
4.4 COMPOSIÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE À LUZ DA CONCEPÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	135

CONCLUSÕES	139
BIBLIOGRAFIA	144
ANEXOS	153

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 3.1:	Identidade profissional em associação com a atuação docente	89
Gráfico 3.2:	Disciplinas e conteúdos abordados nos cursos de pedagogia Suficientes para atuação profissional – pedagogos atuantes	94
Gráfico 3.3:	Disciplinas e conteúdos abordados nos cursos de pedagogia Suficientes para atuação profissional – pedagogos em formação	95
Quadro 3.1	Estrutura do Ensino Normal preconizado pela Lei Orgânica do Ensino Normal	98
Quadro 3.2	Os profissionais da educação e sua formação	100
Quadro 3.3	Processos, princípios, condições de ensino e aprendizagem das instituições de educação superior em Pedagogia	103
Quadro 3.4	Grades curriculares dos cursos de Graduação em Pedagogia em diferentes instituições de educação superior	107
Quadro 3.5	Categorias e subcategorias de análise	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Dimensões da identidade profissional docente	29
Figura 1.2	Compreensão e esclarecimento da prática educativa	67
Figura 1.3	Propostas curriculares de cursos de pedagogia	69

LISTA DE ABREVIATURAS

BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades e de Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SESU	Secretaria de Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a formação da identidade integram a disponibilidade e o compromisso no ensinar e no aprender, o conjunto de valores e crenças, o conhecimento e sua formação e as vulnerabilidades que permeiam os processos pessoais e educativos. Por ser intrínseca ao indivíduo, a identidade docente se configura como uma intrincada teia de histórias, rituais e processos previamente constituídos que se agregam aos novos elementos promovidos pelo tipo de formação inicial e continuada do educador. Esses aspectos chamam a atenção da pesquisadora no sentido de compreender os rumos que a educação tem tomado no Brasil. O sentido que a identidade profissional do educador assumiu e a forma como a população percebe e compreende a educação brasileira são elementos intrigantes e motivadores que levam ao estudo de fatores que envolvem a formação inicial dos cursos de Pedagogia no que diz respeito à formação da identidade profissional do educador brasileiro.

A questão que envolve formação de professores é compreendida como a preparação do profissional para o exercício da profissão docente em resposta às necessidades impostas pela sociedade. É necessário, nesse universo, considerar as demandas sociais, em uma qualificação docente voltada para o desempenho do papel de protagonista, superando as ações profissionais que focalizam na transmissão do conhecimento e que consideram o aluno como sujeito passivo e, portanto, indiferente.

As funções que permeiam a docência necessitam a presença do conhecimento e da reflexão crítica. Ao mesmo tempo, é fundamental que o aluno seja visto como um ser cuja capacidade envolve o exercício da autonomia, da cidadania, da autoralidade e de capacidades múltiplas, entre elas a de fazer escolhas, resolver problemas e antecipar resultados. Depreende-se, a partir disso, que o professor exerce papel essencial para desencadear no aluno um processo sem fim onde está em jogo a evolução do pensamento, da criticidade e da percepção de modo que, ao aluno, sejam oferecidas inúmeras possibilidades de crescimento.

A formação do professor não pode ser compreendida como fator isolado, pronto, acabado e autônomo. Pautada pelas subjetividades, essa formação requer que seja estabelecida uma relação entre os limites sociais e históricos da comunidade onde se desenvolve e o momento da história em que ocorre.

Nas últimas décadas, os rumos evolutivos que a sociedade tomou exigem que os paradigmas educacionais e de formação docente sejam amparados por pressuposições teóricas e práticas complexas. Estes pressupostos que envolvem a prática e a teoria necessitam dar conta de responder demandas inúmeras, além de suportar os problemas de uma sociedade pós-moderna pautada por subjetividades e não mais pelo pensamento linear cartesiano que caracterizou a sociedade moderna. Nesse universo, exige-se do professor capacidade de entrega, profissionalismo e competência voltada para um fazer docente crítico, reflexivo, intelectual, inovador, investigador e criativo, dotado de uma base ideológica capaz de amparar sua práxis pedagógica.

Dessa forma, a pergunta que se interpõe neste estudo é: Qual o papel da formação inicial na educação superior do Brasil para a construção da identidade profissional do pedagogo?

Assim considerando, e ao se delimitar o objeto de estudo na formação inicial dos alunos e dos profissionais em educação e seu papel para a construção da identidade profissional do pedagogo, tem-se como objetivo geral, compreender a influência que a formação inicial dos cursos de pedagogia assume para que a identidade profissional do professor seja constituída. Concomitante a isso, e de forma complementar, pretende-se, nesse estudo, identificar as percepções dos docentes sobre sua identidade, considerar as formas como se constituem e reconhecem a identidade do pedagogo e verificar os paradigmas educacionais e de desenvolvimento presentes na formação inicial dos cursos de Pedagogia.

O desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre de forma individual e coletiva que, normalmente, se dá no ambiente de trabalho, contribuindo para que se desenvolvam habilidades e competências intrínsecas ao exercício profissional através de vivências práticas e teóricas, formais e informais. Os conceitos que envolvem crescimento profissional vêm se modificando na mesma medida em que se alteram a sociedade e as pessoas, que passaram a compreender a educação de forma diversa a que se compreendia no passado.

Não é suficiente, neste estudo, dar ênfase ao papel do professor em seu campo de trabalho. A fim de que se possa determinar a significação que envolve a identidade profissional docente nas mais variadas esferas, é necessário considerar princípios de eficácia para o desenvolvimento que envolvam a formação docente e a relevância dos

currículos que compõem os cursos de pedagogia, assim como as formas de ensinar no sentido de responder aos desafios educacionais postos pelas alterações sociais e pelo aparecimento da sociedade do conhecimento. Da mesma forma, é fundamental reavaliar e redefinir a significação e o reconhecimento das funções do professor e do aluno de Pedagogia no sentido de promover ambientes destinados à aprendizagem que possuam como característica a motivação, o estímulo e a positividade.

O desenvolvimento profissional e pessoal do professor e a construção de uma identidade é um processo tecido em conformidade com o posicionamento do docente no que diz respeito às múltiplas e contraditórias circunstâncias que se colocam ao longo do processo. Nesse universo, também contribuem as variadas significações expressas pelas falas elaboradas pelos interlocutores estabelecidos nos múltiplos contextos desenhados nas instituições educacionais e sociais em relação ao trabalho desempenhado – seus tipos e formas – e seus resultados. Esse estudo, então, se justifica por contribuir para uma reflexão acerca da identificação do professor como sujeito e como profissional em uma sociedade em constante transformação.

É sabido que o ofício docente se institui como uma profissão do conhecimento e do saber – elemento que legitima a carreira do professor e justifica o trabalho cuja base está no compromisso com a transformação integral dos alunos. A fim de que haja renovação deste comprometimento, é fundamentalmente necessário, e sempre foi, que os docentes estejam convencidos da necessidade de expandir, aprofundar e desenvolver sua competência pessoal e profissional.

Sendo assim, ser professor na atualidade pressupõe admitir que os alunos e o conhecimento se transformam a uma rapidez maior do que a habitual e que, a fim de que se possa dar uma resposta apropriada à prerrogativa que os alunos possuem em aprender, é necessário um esforço maior para que o aprendizado não se encerre e para que o indivíduo não se sinta pronto e acabado (Marcelo, 2009a).

Nesse sentido, torna-se indispensável realizar uma abordagem que envolva a formação inicial do docente nos cursos de Pedagogia e a relação que esta possui com a constituição de sua identidade e a maneira como ela é exercida e considerada.

Para que essa abordagem se efetivasse, o presente estudo realizou uma investigação teórica sobre as leis que amparam a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996); a Resolução que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (Brasil, 2006b) e seu relatório inicial (Brasil, 2006a); assim como autores referência das teorias que amparam a educação, como Paulo Freire (1979, 1997), ao mencionar a educação integral; Saviani (2007), e as questões que envolvem a educação no ensino superior; em Libâneo (2001, 2004, 2006, 2012), que disserta sobre identidade da pedagogia e do pedagogo; em Alves (2007) e suas considerações sobre formação de professores e as teorias do saber docente; em Marcelo (2009a, 2009b), que esclarece acerca de desenvolvimento profissional docente, entre outros autores consagrados.

O trabalho estrutura-se de forma a abranger estudos que identificam os elementos postos nos objetivos e no problema que o permeia. Sendo assim, procurou-se realizar uma abordagem que abrangesse a formação inicial do professor e seus pressupostos, como o histórico da Pedagogia, a formação pedagógica e os saberes necessários à prática; a identidade profissional e pessoal em relação à qualidade de ensino, abrangendo o saber docente como constructo da identidade.

As funções que o professor desempenha para a qualidade do ensino é inegável. No entanto, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005a, 2005b), esse não se constitui como elemento único a determinar os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Este estudo realiza não apenas uma apreciação sobre a formação inicial dos cursos de Pedagogia e seu papel na formação da identidade do professor, mas pretende provocar uma reflexão sobre as bases que têm permeado a formação do professor, a fim de que as mudanças necessárias comecem a ser efetivadas, tendo o elemento humano como responsável por desacomodar suas bases.

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

O conceito de identidade é, atualmente, objeto de discussão em inúmeras áreas do conhecimento, entre elas a antropologia, a sociologia, a psicologia e a pedagogia. Sendo assim, por configurar-se nos diversos campos do saber, torna-se uma expressão marcada pela polissemia, dotada das mais variadas significações que variam em conformidade com os autores e o foco que cada um atribui. No entanto, este conceito está inserido em um contexto que abrange o indivíduo como ser pensante, isolado ou coletivamente e o profissional no âmbito da profissão escolhida (Santos, 2012).

A identidade se constitui como um fenômeno complexo que congrega uma dimensão individual – compreendida como núcleo da personalidade e uma dimensão coletiva – que transmite o conceito de identidade para uma condição de análise grupal ou coletiva. Ainda que essas dimensões sejam tratadas de forma isolada, é mais indicado levar em conta a sua interdependência, pois, segundo Cardoso, Batista e Graça (2016, p.75), “o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual”.

Cardoso, *et al.* (2016, p.376) afirmam que:

A identidade é compreendida como um processo de construção de significado, baseado em atributos culturais, donde resulta uma pluralidade de identidades tanto para os atores individuais como coletivos, ainda que essa pluralidade seja fonte de stress e contradições para a autorrepresentação e a ação social. As identidades não se confinam, no entanto, aos papéis sociais. Esses são definidos por normas e organizam as funções dos indivíduos nas instituições e organizações da sociedade, ao passo que as identidades são fontes de significado construído por meio do processo de individuação, o que lhes confere muito mais força para a representação e ação social.

Marques (2015) ainda afirma que a identidade profissional se compõe por ser uma cadeia de características exclusivas e próprias, que contribuem para que as pessoas sejam diferentes umas das outras, ou que um indivíduo se destaque entre tantos. Estas particularidades são desenhadas em conformidade com as relações profissionais, sociais e em contextos diários, que passam a moldar a identidade no decorrer do tempo. Trata-se, conceitualmente, de uma ideia que atribui enfoque aos predicados considerados importantes e ideais para a representação pessoal de cada sujeito. Esta é uma modalidade

de identidade que aponta o tipo de profissional. Porém, não precisa estar necessariamente vinculada à ocupação profissional ou campo de atuação, mas à forma como o profissional deseja de ser percebido e a imagem que gostaria de transmitir.

Se bem estruturada, uma identidade profissional contribui para o alcance de credibilidade e notoriedade deste trabalhador diante do meio em que atua – o que vem a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de sua carreira. No entanto, Marques (2015) salienta que antes de desenvolver uma identidade profissional é necessário, primeiramente, autoconhecimento, pois a construção de uma identidade profissional representativa situa-se além de uma formação acadêmica ou, simplesmente, da profissão que exerce. É necessário compreender questões que envolvem atribuições, aptidões, competências, habilidades e peculiaridades. As chances de obter sucesso ampliam-se consideravelmente quando se conhecem, de maneira clara, quatro fatores: quem o sujeito sabe que é, quem deseja ser, o que fazer para alcançar seus objetivos e por quê. Estabelecer missão, visão e valores pessoais e profissionais contribui para a definição de estratégias que podem direcionar a trajetória profissional e sua consequente promoção e fortalecimento de competências, habilidades e qualidades.

Uma das características que permeiam a atual sociedade relaciona-se com o fato de que o conhecimento se constitui por ser um dos valores fundamentais de seus cidadãos. O valor das sociedades na contemporaneidade relaciona-se diretamente com o nível de formação das pessoas e da capacidade que possuem em inovar e empreender. No entanto, nos dias de hoje, os conhecimentos possuem data de validade, obrigando as pessoas, mais do que nunca, a constituir garantias formais e informais de atualização profissional constante nas atividades relativas à formação e aprendizagem (Marcelo, 2009a).

Refletir sobre a identidade profissional docente é importante na medida em que é por intermédio desta que o professor se percebe, se vê e pretende ser visto. A identidade profissional docente se compõe como um intercâmbio entre o sujeito e suas vivências profissionais e individuais. Ela se instala, de forma construtiva, e se transmite.

Na concepção de Lasky (2005), a identidade profissional é a configuração pela qual os docentes definem a si e aos outros. É uma construção do ser profissional que se desenvolve no decorrer da carreira docente e que pode ser influenciada tanto pela escola, quanto pelas reformas e contextos políticos, incluindo o compromisso pessoal, a disponibilidade e interesse em aprender a ensinar, suas crenças e valores, o conhecimento

acerca da disciplina que ensina, assim como sobre o ensino, as experiências passadas e a vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais, segundo Marcelo (2009b), constituem uma rede complexa de histórias, processos, conhecimentos e rituais.

É preciso compreender o conceito de identidade profissional docente como uma realidade passível de evoluir e se desenvolver, tanto no plano pessoal como no coletivo. A identidade não é qualquer coisa a ser possuída, mas sim, algo a ser desenvolvido ao longo da vida. Não é um atributo fixo, mas um fenômeno relacional. Seu desenvolvimento ocorre no campo do intersubjetivo e se particulariza como um processo de evolução, de interpretação de si mesmo como pessoa no interior de um dado contexto. Assim, a identidade pode ser elaborada com base no questionamento “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identificação imutável, intrínseca, ou fixa. Ela resulta de um dinâmico e complexo equilíbrio onde a imagem profissional se harmoniza com uma multiplicidade de funções que os docentes percebem que necessitam exercer (Marcelo, 2009b).

A construção da identidade docente, segundo Pimenta (1997), acontece a partir dos mais variados saberes, que podem ser classificados em três distintos tipos: os saberes pedagógicos, os saberes da docência e os saberes da experiência. Os saberes pedagógicos envolvem as teorias e as concepções educacionais; os saberes da docência consistem nas experiências e nos conceitos formados ao longo da vivência estudantil e compreende a influência dos professores na trajetória escolar e acadêmica de forma a possibilitar-lhe reflexões sobre as dificuldades e complexidades que abrangem a docência; os saberes da experiência, que possui como fundamento a experiência de vida, acontecem a partir dos valores, das formas como se situa no mundo, da sua própria história, das representações, dos saberes, angústias e desejos.

A qualidade do professor e do ensino que ele ministra é fator essencial na tentativa de explicar os resultados que os alunos apresentam e as alterações necessárias para a constituição de sua identidade profissional. A variação de eficácia do professor explica as diferenças existentes entre os resultados dos alunos que, por vezes, são maiores dentro de uma escola, especificamente, do que entre escolas. O ensino é um trabalho que exige e não é possível, para qualquer professor, manter a eficácia exigida ao longo do tempo. Nesse sentido, há uma preocupação mundial em relação ao magistério, no que diz respeito às formas para fazer com que a docência se torne uma profissão atraente, sobre a

forma como cultivar e sustentar melhores professores no ensino e sobre como fazer com que os professores permaneçam aprendendo ao longo da carreira (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2005b).

A OCDE (2005b) evidencia a importância dos professores: importantes para influenciar na aprendizagem dos alunos, para aprimorar a qualidade da educação que as instituições escolares realizam e, em última análise, como profissão fundamental para a sociedade do conhecimento. Como são importantes, os professores necessitam que os sistemas de educação tenham capacidade para atrair candidatos aprimorados para se tornarem professores. Boas políticas são necessárias para que a formação inicial dos docentes possa assegurar o desenvolvimento de competências que serão necessárias no decorrer de sua extensa e variada trajetória profissional. Por sua vez, a sociedade necessita bons professores, cuja prática desempenhe os padrões de excelência, assegurando o compromisso com o respeito ao direito que os alunos possuem de aprender.

Atualmente, a identidade profissional docente está submetida a exame. As alterações ocorridas nas últimas décadas acabaram gerando contradições e ambiguidades no status profissional dos professores. Esta crise de identidade necessita ser compreendida no cenário que mostra certa fragilidade dos princípios que, no passado, proporcionavam significado ao sistema escolar. Tais alterações se relacionam tanto com a profissão docente como com um panorama de transformações sociais, responsáveis por fragmentar o universo tradicional que compunha a educação e os aspectos religiosos, familiares, ocupacionais, sociais ou sexuais. Essas alterações promoveram uma desestabilização nas certezas constituídas que, em outros tempos, caracterizavam as sociedades (Marcelo, 2009b).

Hoje é evidente que, no decorrer do tempo, a profissão docente foi carregando um déficit de apreço social, baseado nas evidências das condições de trabalho que a colocam mais como uma ocupação do que como verdadeira profissão, tal como a medicina ou o direito. Marcelo (2009b) tentou fazer uma comparação da docência com essas outras profissões objetivando verificar se satisfazia as condições de um grupo de pessoas que aplicam conhecimento científico a fim de oferecer um serviço aos clientes, agrupando-se a um corpo profissional que controla os recursos profissionais, que confere benefícios e pode estabelecer sanções aos membros. Evidentemente, por suas características, a profissão docente não atende a esses critérios classistas e estritos.

Com o tempo e o surgimento de reformas educacionais, a profissão docente foi se transformando. Enquanto para alguns se desenrolava uma desprofissionalização, em função da progressiva perda de autonomia e de controle interno, para outros se constituía uma reprofissionalização, desencadeada pela necessidade de haver uma ampliação das tarefas que eram atribuídas aos docentes (Marcelo, 1999, *apud* Marcelo, 2009b). Em concordância com a desprofissionalização, Hardgreaves (1997, *apud* Marcelo, 2009b) afirma que o avanço irrefreável da sociedade da informação configura uma sociedade de aprendizagem onde todos ensinam e aprendem e ninguém é especialista.

Cada uma dessas variáveis simula o desafio de criar processos cujo escopo seja colocar a profissão docente como uma profissão pautada pelo conhecimento e comprometida com a aprendizagem dos alunos enquanto direito adquirido. Não se trata de aguardar que as mudanças cheguem à escola, nem valer-se da utilização de computadores nas salas de aulas como sinal de comprometimento do professor e dos alunos com a tecnologia. A profissão docente necessita reconstruir-se a fim de dar continuidade aos compromissos intrínsecos à profissão: garantir o direito de aprender a todos os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Argumentar sobre a identidade da natureza, das etapas e dos limites do conhecimento que envolve a Pedagogia e a ação profissional do pedagogo, supõe que se realize uma incursão sobre o universo teórico e investigativo da Pedagogia, da sua natureza e do seu objeto. Os conceitos correntes acerca da Pedagogia se encontram demasiadamente atrelados ao senso comum. Entre os pedagogos é comum compreendê-la como sendo a maneira de ensinar metodológica e procedimentalmente no sentido de que a pessoa utiliza a Pedagogia ou a estuda para melhor ensinar a matéria ou para compreender o uso de técnicas de ensino. Prova disso é que a fundamentação mais remota desse conceito está na etimologia da expressão *pedagogo*, em grego – aquele que conduz a criança à escola. Dessa compreensão, resultou a identificação da Pedagogia como um conhecimento prático que está sujeito ao dom de ensinar, que pode ser adquirido por intermédio da experiência ou comparado a habilidades que determinadas pessoas possuem (Libâneo, 2012).

O entendimento de que o conhecimento pedagógico é proveniente de uma dádiva, segundo Libâneo (2012), ao mesmo tempo é motivo de encanto para alguns professores e de ironia por outros. No Brasil, a Pedagogia acabou se consolidando como a expressão que designa o curso que forma professores para o trabalho com crianças. Se o pedagogo é

aquele que conduz as crianças, então, quem ensina crianças é pedagogo. A ideia de que a Pedagogia se ocupa da formação de crianças, de seus processos educativos, seus métodos e de suas formas de ensinar não é falsa. No entanto, antes disso, ela se constitui por ser um campo teórico e investigativo que faz menção aos estudos, às reflexões metódicas e ordenadas acerca do fenômeno educacional e às práticas de educação a fim de que possa ser uma instância orientadora da prática educativa. A definição realizada por Mialaret (1991, p.9, *apud* Libâneo, 2012, p.12), nesse sentido, é elucidativa:

A Pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela.

A utilização da expressão *práticas da educação* em substituição à *educação* traduz de uma melhor forma a grandeza eminentemente prática da educação. Ela promove a compreensão de que a educação não faz referência somente às práticas realizadas na escola, mas a um conjunto imenso de outras práticas desempenhadas no âmbito familiar, na rua e nos meios profissionais, de comunicação, políticos e escolares. Dessa forma, se há uma variedade de exercícios educativos, também pode haver uma diversidade de pedagogias que envolvem os ambientes familiar, sindical, dos meios de comunicação, dos movimentos sociais, do trabalho e, certamente, da escola (Libâneo, 2012).

Assim sendo, em seu universo constitutivo, a educação se estabelece como uma prática compreendida como o cumprimento de uma atividade humana dotada de sentido e finalidade que exerce a função de mediar a relação existente entre sujeito da atividade e objetos da realidade, proporcionando, a esta realidade, um contorno humano. No contexto da prática, a educação se institui como a ação exercida sobre a formação e sobre o desenvolvimento da pessoa em conjunturas sociais e históricas e em contextos materiais e sociais concretos. Ampliando este conceito, a educação se estabelece como uma prática social consolidada na ação efetiva que envolve a formação e o desenvolvimento de seres humanos nos seus campos sociais, institucionais e culturais desenvolvidos pela humanidade, implicando processos e procedimentos característicos, objetivando alterações qualitativas na personalidade e na aprendizagem do ser que se pretende educar. São os processos, as interferências, as estruturas, as atuações que interferem no desenvolvimento humano de pessoas e grupos na sua afinidade com o meio social e natural em um contexto

que faz referência às relações entre grupos e classes sociais, tendo por objetivo à formação do ser humano (Libâneo, 2012).

Considerando o senso comum que envolve a Pedagogia, Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg e Gonzaga (2012) também chama a atenção para o fato de que o trabalho do professor não pode ser considerado de forma isolada, do lado de fora das transformações que estão acontecendo nos demais setores sociais e econômicos, visto que o problema da educação não se constitui fato isolado. A questão necessita ser apreciada no núcleo das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, centralizadas em uma gestão que se impõe por intermédio da lógica instituída pelo mercado. Sem ignorar tais fatores e tendo como foco a formação de professores, situam-se, aqui, as deficiências dessa formação como sendo um dos fatores categóricos para os problemas que invadem a educação no Brasil. O panorama dessas deficiências pode ser analisado a partir de um tripé de aspectos: o institucional, que se refere às más condições do trabalho do professor, a carência de recursos colocados à disposição e às condições das políticas voltadas para a gestão; o pedagógico, recoberto por fragilidades epistemológicas e investigativas ao longo do processo formativo e à fragmentação da formação disciplinar que leva a uma incapacidade de dar conta da complexidade que abrange o trabalho do professor; e o ético-político, pois a formação não possibilita ao docente a decisão de assumir compromisso com a formação da cidadania. Esses três aspectos são decisivos ao se discutir formação de professores e identidade profissional.

A importância dos professores reside na influência que estes exercem na aprendizagem dos alunos, na melhoria da qualidade da educação que os estabelecimentos de ensino efetivam constantemente e, da mesma forma, como profissão imprescindível para a manutenção da sociedade do conhecimento. Se os professores são essenciais, é necessário que os sistemas educativos possuam capacidade para atrair os melhores candidatos ao exercício docente. A sociedade necessita de boas políticas voltadas para a formação inicial desses profissionais, assegurando a eles o desenvolvimento das competências necessárias à sua extensa, flexível e variada jornada profissional. A sociedade necessita de profissionais cuja prática possa desempenhar os padrões de excelência voltados a assegurar o compromisso com o direito dos alunos em aprender (Marcelo, 2009a).

Segundo Santos e Rodrigues (2010), a identidade do professor pode ser compreendida como única e, da mesma forma, diversa. É composta pela identidade pessoal e pela identidade profissional. Nesse contexto, ela se determina pelo equilíbrio existente entre as peculiaridades pessoais e profissionais, ao mesmo tempo em que vai sendo formada nas relações sociais que se constituem com alunos, famílias, instituição educativa, enfim, com aqueles com as quais interage no dia a dia e, de alguma maneira, vão influenciando essa construção. Nesse processo, no decorrer da trajetória estudantil e profissional, o docente constrói saberes e institui o referencial teórico que proporciona fundamento às suas ações. A identidade do professor se estabelece a partir das significações sociais relativas à profissão e da reafirmação de práticas. Esta se desenvolve e conforma-se à conjuntura social, política e histórica na qual o professor está inserido.

É preciso compreender as considerações que envolvem a identidade docente como um fato evolutivo e que se desenvolve no plano pessoal e no coletivo. Por ser um fenômeno relacional, intersubjetivo, evolutivo e de interpretação acerca de si, a identidade profissional docente possui determinadas características: 1) a identidade profissional se constitui como um processo de constante interpretação e reinterpretação de vivências, cuja aprendizagem ocorre ao longo da vida. Assim, o questionamento pertinente deixa de ser “quem sou eu” para se transformar em uma busca pela resposta à pergunta “o que quero vir a ser”; 2) a identidade profissional envolve pessoa e contexto. Não é única. Promove um comportamento profissional diferenciado em função da importância atribuída às características que envolvem conhecimentos e atitudes, desenvolvendo respostas pessoais específicas ao contexto; 3) a identidade profissional compõe-se por sub identidades que se relacionam entre si e com os diversos contextos nos quais os profissionais se movimentam; 4) a identidade profissional contribui para o desenvolvimento da percepção de compromisso, motivação, auto eficácia e satisfação no trabalho, colaborando para que se transforme em um bom profissional. A identidade sofre influências pessoal, social e cognitiva (Marcelo, 2009a).

Enquanto sujeito ativo e competente, o professor depara-se com situações-problema para as quais não basta apenas a aplicação de conhecimentos específicos à sua formação ou provenientes das Ciências da Educação. A fim de solucioná-las, o profissional necessita resgatar saberes que surgem das variadas interações estabelecidas entre as fontes dos saberes que se instituem por meio de naturezas e origens as mais diversas. Os

professores são dotados de saberes específicos, os quais são mobilizados, empregados e produzidos por eles no universo de suas tarefas desempenhadas no dia a dia profissional. Dadas às circunstâncias de seu exercício, os professores exercitam interações constantes com os atores principais e com situações envolvidas no processo de ensinar e aprender. Essas experiências promovem a construção de conjuntos de saberes que norteiam suas práticas. (Santos & Rodrigues, 2010).

Nesse sentido, Freire (1997) elenca determinados pontos necessários para o estabelecimento de saberes que são fundamentais à prática educativa: 1) a rigorosidade metódica e a pesquisa; 2) a ética e estética; 3) a competência profissional; 4) o respeito pelos saberes do educando; 5) o reconhecimento da identidade cultural; 6) a rejeição de qualquer forma de discriminação; 7) a reflexão crítica e pedagógica; 8) o saber dialogar e escutar; 9) o querer bem aos educandos; 10) o ter alegria e esperança; 11) o ter liberdade e autoridade, curiosidade e consciência do inacabado. Estes saberes são imprescindíveis à educação como maneira de possibilitar autonomia de ser dos educandos, considerando a sua cultura, o seu conhecimento empírico e a sua maneira de compreender o mundo que o cerca.

Reconhecer-se como ser inacabado requer do educador permanente exercício. É a convivência amorosa com os alunos e a postura aberta e curiosa assumida pelo professor que provoca os alunos a assumirem a condição de sujeitos sociais, históricos e culturais diante do ato de conhecer. Assim é possível falar sobre o respeito à dignidade e a autonomia do professor. Nessas condições, alunos e professores vão se transformando em sujeitos da construção e da reconstrução dos saberes aprendidos e ensinados. Nas palavras de Freire (1979, p.27),

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Os saberes do professor são construídos em etapas anteriores às atividades de ensino. Ele inicia a composição de sua identidade profissional com as experiências obtidas como aluno. Esse fato faz com que ele possa reelaborar suas vivências e experiências transmutando-as em saberes a serem movimentados ao longo de sua prática. Nesse sentido, os saberes profissionais do educador, enquanto ferramenta teórica, se constituem como

marcados pela pluralidade e heterogeneidade, visto que compõem um repertório de conhecimento unificado. Portanto, ecléticos e pluridimensionais. Tais saberes, ao serem colocados a serviço da ação e da prática, se tornam dotados de significado. O objeto de trabalho do professor são seres humanos. Por isso, carregam consigo a marca do humano e a temporalidade, pois o conhecimento passa por mudanças, ressignificações, redescobertas, reestruturações. Assim, pode-se considerar que a formação docente relaciona-se diretamente com a história de vida do docente, especialmente a vida escolar, provocando que o desenvolvimento de suas competências e a estruturação de sua prática seja desenvolvido nos anos iniciais de trabalho (Santos & Rodrigues, 2010).

É necessário destacar, no entanto, que os saberes não são mensuráveis. Eles são compostos, segundo Santos e Rodrigues (2010), constituindo-se de diferentes formas, diferentes fontes, de natureza variada e manifestando-se em uma variabilidade de ações que estruturam a prática pedagógica. Os saberes docentes fazem emergir, no exercício do trabalho, as manifestações do saber-fazer e do saber-ser. Os saberes profissionais são personalizados, no sentido de que são ajustados, apropriados, subjetivados, levando em conta a conjuntura econômica, social, política e cultural na qual o professor se insere.

O saber não se restringe aos processos mentais, cuja sustentação é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é, da mesma forma, um saber social, manifesto nas relações estabelecidas entre docentes e alunos. É um saber plural, proveniente do conjunto de saberes trabalhado pela instituição responsável pela formação de professores (formação profissional); pelos saberes correspondentes à esfera de conhecimento específico (formação disciplinar); pelos programas escolares (formação curricular); e do dia a dia de trabalho (formação experiencial). Esses aspectos demandam do professor capacidade de domínio, integração e mobilização dos saberes como condição para o exercício profissional docente. Assim sendo, mobilizar conhecimento pressupõe ideia de movimentação, construção, renovação e valorização, revelando a totalidade do ser docente (Santos & Rodrigues, 2010).

Nesse contexto de mobilização de saber e da construção de identidades, tem-se que a formação docente, tanto no âmbito inicial quanto continuado, necessita oportunizar situações de experiências e trocas. Da mesma forma, precisa possibilitar a execução de um trabalho pedagógico capaz de auxiliar, especialmente, os docentes, de maneira que sua formação contribua para o incremento da qualidade das aulas e, por consequência, da

educação no intuito de formar sujeitos para uma sociedade igualitária e justa. Nesse contexto, as modificações políticas, históricas, sociais e econômicas que se sucederam nas últimas décadas acabaram por promover transformações nas pessoas, na educação, na sociedade. A educação passou a ser, com o tempo, um direito que abrange a todos – em especial, aos que anteriormente não tinham acesso a ela – o que implicou na necessidade de que mais professores fossem formados (Hubert, Fernandes & Goettems, 2015).

Essas alterações contribuíram para que houvesse uma desorientação do professor quanto ao papel a ser desempenhado, pois além da necessidade de dedicação aos conteúdos específicos de sua área, ainda precisavam atender aos alunos de forma integral. Assim, para ampliar seus saberes, o professor viu-se compelido a ampliar sua formação, pois somente os conhecimentos adquiridos em nível de graduação não atendiam às necessidades apresentadas pelos alunos (Hubert *et al.*, 2015).

Hubert *et al.* (2015) revelam que os professores em início de carreira experimentam maiores dificuldades por ocasião da atuação, visto que lhes falta fundamentação teórica e prática naquilo que diz respeito ao planejamento das aulas, como também nas metodologias e na utilização das ferramentas apropriadas capazes de contemplar as necessidades dos alunos crianças, adolescentes, jovens e adultos com os quais trabalham. Sendo assim, a prática docente demanda um professor que desempenhe eficazmente suas funções nos processos de ensino e de aprendizagem, que seja comprometido com a formação de sujeitos marcados pela criticidade, pela reflexão e pela consciência de seu papel como cidadãos. Nessa concepção, os professores levantam o fato não receberem e não buscarem o conhecimento necessário para trabalhar assuntos que dizem respeito à educação.

Alves (2007) afirma que os estudos que enfocam os saberes dos professores no Brasil passaram a ser considerados nos princípios da década de 1990. Tais estudos carregam como traços a valorização da experiência do profissional, a compreensão de que é possível produzir um conhecimento caracterizado pela prática e que o professor, no desenvolvimento de seu trabalho, mobiliza uma variedade de saberes. No entanto, a apropriação dessa maneira de observar e compreender o trabalho docente não ocorre sem críticas.

Se por um lado o ponto de vista que investiga os saberes dos docentes contribui para o seu desenvolvimento profissional, por outro lado, também se compreende como um

recuo na forma de se idealizar a formação do professor, representando uma adequação aos conceitos neoliberais imperantes no mundo por volta desta década. Esse embate deixa claro que fazer uma abordagem do campo dos saberes da docência ainda está distante de ser algo simplificado e não problemático, em especial quando se penetra em um contexto no qual o novo é, muitas vezes, acolhido ou refutado (Alves, 2007).

Nunes (2001) destaca que quando se levanta a questão do saber docente e da formação dos professores, não se pode afirmar que os estudos acerca deste tema se constituem por ser algo inédito. De certa maneira, estas temáticas já vinham sendo debatidas por intermédio das discussões que envolviam prática docente, processos de ensinar e aprender, relacionamentos da teoria e da prática com o cotidiano escolar, entre outros, em um contexto diferenciado no qual a escola era vista como local ideal para que o professor – detentor do conhecimento – fizesse a transmissão dos saberes ao aluno. Porém, ao se considerar as mudanças pelas quais se processaram alunos, professores, escola e sociedade, a questão que envolve os saberes docentes se apresenta, neste momento, com novas peculiaridades decorrentes da influência de novas pesquisas e literaturas, que apontam o professor como sendo um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos ao longo da prática e da formação continuada.

Independentemente da importância que possuem para a constituição da identidade docente é importante levar em conta a necessidade de analisar os saberes profissionais e o seu envolvimento nos problemas que se referem à profissionalização da educação escolar e da formação de professores.

A diferença entre as profissões, segundo Tardif (1999, *apud* Nunes, 2001) encontra-se na natureza do saber profissional que é dotado de características: 1) é especializado e formalizado; 2) na maioria das vezes, é obtido na universidade que prevê titulação; 3) é pragmático, voltando-se para a resolução de problemas; 4) destina-se a um grupo que fará uso dele de forma competente; 5) é avaliado e autogerido pelos pares; 6) requer improviso e ajustamento a novas situações de forma reflexiva; 7) demanda formação contínua a fim de acompanhar sua evolução; 8) sua utilização é de responsabilidade do profissional. Implantar e desenvolver estas peculiaridades no ensino e na formação docente se constitui um objetivo da profissionalização do professor que tem procurado edificar um repertório de saberes, além de definir competências para o exercício do magistério.

Toda e qualquer aprendizagem, seja pela formação inicial ou continuada, é significativa na formação do profissional docente. Aprender se constitui por ser um ato de emancipação, pois cada aprendizagem possibilitará um melhor conhecimento acerca do mundo, de si próprio e, ao mesmo tempo, dos outros. Em uma perspectiva integradora, a construção de conhecimentos ocorre na relação estabelecida entre aquele que aprende e o objeto do conhecimento, bem como nas interações travadas constantemente com aquele que ensina. Para que essa construção ocorra torna-se necessário que o professor tenha segurança sobre si mesmo e que seja autor dos seus próprios projetos (Nunes, 2001).

Assim, a fim de que seja possível a efetivação de uma proposta de formação com professores que detém experiência ou um saber tácito, faz-se necessário compreender de que forma esses profissionais exercitam essa inversão de papéis – de professor a aluno – em um projeto de formação que assume a sua prática como eixo de articulação da proposta curricular. Ser professor pressupõe a abertura de um espaço para a aprendizagem. Neste espaço ao mesmo tempo marcado pela subjetividade e objetividade, realizam-se dois trabalhos de forma simultânea: a construção de si mesmo como indivíduo criativo e pensante e a construção de conhecimentos (Barreto Neta, 2009).

Ensinar e aprender, segundo Barreto Neta (2009), são processos naturalmente conectados. Não é possível pensar em um, sem relacioná-lo ao outro. Entre aquele que ensina e aquele que aprende abre-se um universo de diferenças – local onde está situado o prazer de aprender. “Ensinentes são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também, os professores e companheiros da escola” (p.42). No processo onde os conhecimentos são apropriados, a pessoa que ensina é prioritária porque demonstra particularidades singulares, além das qualidades pedagógicas. Nesse sentido, mais importante que o conteúdo a ser ensinado é o modelo relacional que se produz na subjetividade daquele que aprende.

Nas palavras de Barreto Neta (2009, p.42),

O sujeito aprendente surge da articulação entre o sujeito cognoscente (da epistemologia genética de Piaget) e o sujeito desejante (da Psicanálise) sobre o organismo herdado, constituindo-se de um corpo sempre em interseção com o outro – conhecimento, cultura – e com os outros – pais, professores, meios de comunicação. Tal corpo se constrói a partir da relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa em um mesmo momento.

Assim considerando, torna-se difícil esclarecer, de forma separada, quem é o ensinante¹ e quem é o aprendiz². Essa dúvida ocorre por serem, eles, sujeitos que carregam em si um compromisso com a mediação de saberes localizado no campo da subjetividade, na autoria de pensamento e na vontade de conhecer, distinguindo um do outro. Em outras palavras, esses sujeitos que ao mesmo tempo aprendem e ensinam têm garantido, por intermédio do conhecimento, a separação de funções que se intercambiam e se alternam em um vaivém dialético entre o conhecimento e o desconhecimento, definido em função daquilo que o sujeito possui, daquilo que ele oferece e daquilo que objetiva saber ou conhecer. Aprender se estabelece como um processo dinâmico e ininterrupto indispensável para a vida e que acontece do nascimento até a morte da pessoa. Esse processo é decorrente das interações ocorridas entre o sujeito e o seu meio sociocultural historicamente constituído. Assim sendo, estende-se às aquisições que o sujeito realiza ao longo da vida, seja no campo familiar, institucional ou social (Barreto Neta, 2009).

A visão sobre a aprendizagem que se difundiu por muito tempo na sociedade, na educação e nas instituições escolares é a aprendizagem como acerto, onde o êxito era supervalorizado. A ideia que se mantinha era a de que o produto final assumiria um valor maior em relação ao esforço que o sujeito realizava na tentativa de acertar.

Cestari, Sibila e Souza (2007), nesse sentido, afirmam que a concepção de erro na instituição escolar possui relação a falhas e equívocos, cuja responsabilidade é imputada ao aluno. A percepção do erro como elemento ruim e passível de ser coibido e punido vincula-se à compreensão de avaliação da aprendizagem em uma dimensão classificatória, que constata, registra e sanciona. Em lado oposto, perceber o erro como um identificador diagnóstico utilizável na promoção de novas situações de aprendizagem conecta-se à percepção de avaliação da aprendizagem em uma dimensão formativa, pois esta se preocupa com a garantia de desenvolvimento cognitivo e de superações.

Nesse campo, segundo Barreto Neta (2009), a Psicologia tem demonstrado avanço ao colocar, com fundamento na Epistemologia Genética de Piaget, que o processo de aprendizagem acontece na dinâmica das estruturas mentais ocorridas entre o processo de assimilação e acomodação, no qual o conflito cognitivo é desencadeado. Esta consideração de que o erro pode se transformar em uma possibilidade de acerto, modificou substancialmente o posicionamento de instituições e docentes em ambientes de

¹ Aquele que ensina

² Aquele que aprende

aprendizagem que começaram a visualizar as dificuldades como componentes naturais do processo de aprender. Sem dificuldade não há aprendizagem, pois se não há desequilíbrio, não há a busca pelo equilíbrio.

Nestas situações que envolvem a construção do conhecimento, de acordo com Barreto Neta (2009), o sujeito se compõe como agente. O sujeito epistêmico passa por uma transformação quando modifica o objeto do conhecimento em algo passível de assimilar e compreender. Assim, depreende-se que ensinar e aprender tem início a partir de uma unidade dialética que determina a não separação dessas duas ações.

Ao mesmo tempo, nas situações sociais e históricas, há uma interdependência dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem – as relações estabelecidas entre aquele que aprende e aquele que ensina. Assim sendo, nessas afinidades estabelecidas nos processos de aprendizagem, aspectos que envolvem questões afetivas e emocionais não podem ser excluídas. Mais relevante que o conteúdo que se ensina, é o modelo relacional que é impresso na subjetividade daquele que aprende.

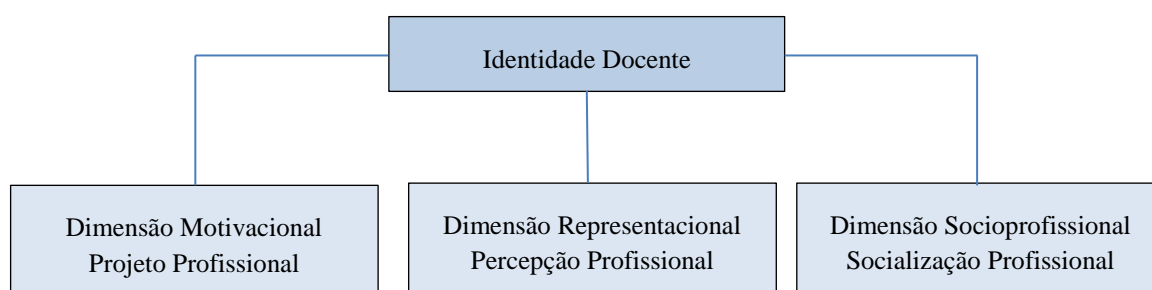
1.2 DIMENSÕES DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A identidade pode ser compreendida como a forma particular pela qual cada um se reconhece. Este reconhecimento ocorre tanto no âmbito das relações sociais (como os outros reconhecem o sujeito), quanto no campo pessoal (como o sujeito se reconhece). Sendo assim, é possível constatar que a identidade se estabelece por ser um processo permanente de construção relacional. Seu conceito pode ser entendido pela ótica de duas proposições básicas: a primeira supõe que as vidas humanas acontecem em uma dada contextualização histórico-cultural, onde recebem significação e produção de sentidos; a segunda conjectura que a identidade da pessoa e seu autoconhecimento condicionam-se a essa mesma história e a essa mesma contextualização (Janerine, Monteiro & Martins, 2010).

Em um estudo onde se busca o esclarecimento acerca do processo de construção da identidade profissional na formação inicial de professores e na prática pedagógica de educadores, cumpre que se proceda a uma análise dos elementos da identidade docente que mais se destacam. Nesse contexto, estão as dimensões (Figura 1.1): 1) motivacional, que se

refere ao projeto profissional, determinando a opção pela docência como ofício; 2) representacional, que se relaciona com a percepção que o profissional desenvolve no conjunto das representações relativas à profissão docente e de si mesmo como professor e; 3) socioprofissional, considerando como fundamento os processos referentes à socialização profissional. Estas dimensões interagem de forma permanente, articuladas com o processo de docência a ser construído e com fundamento na formação profissional, assumindo relevância na fase onde esse processo de construção docente está iniciando-se (Nascimento, 2007).

Figura 1.1: Dimensões da identidade profissional docente



Fonte: Janerine *et al.*, 2010, p.2

Dimensão motivacional

A dimensão motivacional, segundo Nascimento (2007), possui relação com o projeto de profissão – a motivação e a opção pela docência como profissão. Sua análise remete a fatores intrínsecos, como o sentimento de vocação para ensinar, a busca por realizar-se profissionalmente e a concretização de um ideal, e extrínsecos, que possuem relação com motivações sociais e econômicas, como a expectativa de emprego ou de condições de trabalho inerentes à profissão. Os fatores extrínsecos ainda incluem expectativas e influências de outras pessoas. Além da distinção referente à natureza da motivação, é necessário levar em conta o momento no qual esta escolha se realiza – a escolha precoce, em princípio, é mais recoberta de intencionalidade do que aquela que ocorre tardiamente, que, muitas vezes, se constitui por ser uma escolha de solução para uma situação qualquer. Da mesma forma, a escolha ainda pode acontecer voluntária ou

circunstancialmente através de motivações inconscientes ou conscientes, interpessoais ou pessoais.

Para Janerine *et al.* (2010), a dimensão motivacional possui relação com um projeto vocacional. É a escolha da docência como profissão. Assim sendo, analisar esta dimensão denota procurar compreender os fatores que induziram o aluno pela escolha da licenciatura como atividade profissional.

Marcelo (2009b) salienta que o tipo de motivação do professor está intimamente conectado aos alunos. A motivação para a prática do ensino e para o fato de continuar ensinando se compõe como uma motivação intrínseca, ligada intensamente à satisfação de conseguir que os alunos desenvolvam capacidades, cresçam, evoluam e aprendam. Demais gatilhos de motivação como questões salariais, reconhecimentos e prêmios são boas, porém, necessitam repercutir no incremento da relação com o corpo de alunos. Essa intensidade que se estabelece na identificação entre professores e alunos faz com que reformas educacionais que promovam redução dos períodos de docência direta em sala de aula para possibilitar espaços de tempo destinados aos trabalhos de equipe docente (colaborativos) sejam percebidas pelos professores como tempo de dedicação aos alunos que está lhes sendo suprimido.

Dimensão representacional

Para Machado (2016), a dimensão representacional faz menção às representações que o sujeito possui da profissão e de si mesmo. Estas representações não são permanentes. Uma parcela da formação inicial é precisamente auxiliar o aluno a trabalhar as representações que possui no momento em que há o ingresso no curso, adaptando-as aos aprendizados e à realidade que a profissão apresenta. Esta dimensão assume função integradora na identidade profissional da pessoa. Com base nas experiências provenientes com a realidade da profissão, é necessário que o aluno reflita constantemente seu projeto profissional. Dessa forma, é necessário que a formação considere a necessidade de haver contato precoce com a práxis docente e espaço para a reconstrução das representações e dos planos com o levarem a começar sua formação. Isso inclui a representação da profissão e de si próprio em relação às atividades que exerce.

A dimensão representacional adota uma posição fundamental para a identidade docente, unificando e influenciando as demais. Realmente, a dinâmica que permeia a construção da identidade docente está assentada na percepção profissional que atua em dois âmbitos: compreensão da profissão em si (perfil e papel do docente) e, por outro, na auto compreensão naquilo que diz respeito à profissão. A escolha pela docência implica na construção de uma imagem dessa docência que é posicionada em analogia com a imagem de si. Segundo Nascimento (2007, p.212),

A escolha da docência envolve uma representação do bom professor, um modelo de professor ideal. Essa imagem baseia-se, em grande medida, na experiência como estudante, a qual deverá ser reestruturada e actualizada ao longo da formação inicial. No contexto de formação profissional será confrontada com a autoimagem profissional, que será aí analisada numa perspectiva de desenvolvimento profissional. A fase de início da profissão constituirá a prova crucial para todas estas representações.

No domínio representacional que envolve a identidade docente assume particular importância os problemas relativos à confrontação de representações que surgem no momento de transição entre a formação e o desempenho profissional, ou na fase profissional inicial. Um aspecto que se salienta diz respeito ao confronto entre as concepções prévias sobre a profissão e a realidade profissional que se coloca. Este confronto tem sido referido como negativo – um choque de realidade. Essa defasagem pode incluir, entre suas causas: fatores pessoais, caracterizados por uma escolha mal esclarecida da profissão e idealização da autoimagem profissional, marcada por atitudes e predicados pessoais não apropriados; e contextuais, onde a formação se faz demasiadamente teórica e afastada da realidade, o que promove discrepâncias entre aquilo que é esperado e o que é encontrado no ambiente de trabalho. Tal confrontação tem, na maioria das vezes, resultados dramáticos: se não houver preparo e apoio, o contato inicial com a profissão pode desencadear uma condição de ruptura (Nascimento, 2007).

O início da profissão se constitui como uma etapa marcada por exploração e oscilação entre descoberta e sobrevivência. De acordo com Nascimento (2007, p.213), “enquanto a descoberta da profissão envolve sentimentos de entusiasmo, a sobrevivência relaciona-se, sobretudo, com a complexidade da vivência, o choque com a realidade, a incerteza, a indecisão e a insegurança”.

Estes fatores acentuam a relevância de uma apropriada formação inicial, no sentido de estruturar e reestruturar as representações docentes, proporcionando, sob um aspecto, imagens realistas da profissão e, sob outro aspecto, patrocinando uma

autodescoberta relativa ao desempenho profissional. A prática exercida por intermédio de estágios profissionalizantes nas escolas, como parte dos currículos de formação dos cursos de Pedagogia, cumpre um papel essencial neste processo, compondo momento determinante na construção e reconstrução das representações profissionais.

Dimensão socioprofissional

Nascimento (2007) esclarece que o processo relativo à socialização profissional exerce uma função essencial na confrontação e na atualização das imagens relativas à representação do bom professor e ao modelo de professor ideal mencionadas na citação de Nascimento (2007) acima. No decorrer do processo de desenvolvimento, os docentes elaboram um conjunto de representações que os possibilita situarem-se nos contextos e nas situações, de modo a adequar sua ação e, ao mesmo tempo, construir um sentido para o aspecto comportamental e desenvolvimental. Nesse sentido, opera-se a construção de uma imagem interpretativa pessoal que unifica a concepção de si como professor (o eu profissional) e do sistema de crenças e conhecimentos acerca do ensino na representação da atividade profissional (teoria educacional subjetiva). Enquanto o eu profissional é produto de interação com o contexto e, por isso, evolui no decorrer da carreira e do desenvolvimento do sujeito, a teoria educacional subjetiva resulta das experiências profissionais e pessoais e da forma como estas se integram.

Ao analisar a percepção profissional, é possível constatar que as representações profissionais referentes à docência adquirem uma relevância ainda maior diante das profundas alterações vivenciadas pelos docentes perante o fenômeno de massificação da educação. Essas mudanças são responsáveis por afetar tanto as representações de suas funções, quanto às imagens dos alunos e o descompasso estabelecido entre as expectativas construídas pelo professor e a realidade tal qual ela se apresenta. As transformações sociais e educacionais diversificam e tornam mais complexas as demandas que são impostas aos professores que, muitas vezes, revelam-se contraditórias. Assim, impõe-se uma redefinição nos papéis docentes.

A dimensão socioprofissional, de acordo com Machado (2016), relaciona-se ao contato que o indivíduo estabelece com a realidade da profissão. Esse contato possibilita que o sujeito construa representações mais apuradas e que, a qualquer tempo, realize

reformulações em seu projeto profissional e no modo como será feita a sua inserção no espaço de trabalho e em meio aos colegas de profissão.

Para Nascimento (2007), a dimensão socioprofissional da identidade docente fundamenta-se na socialização – processo essencial para inserir-se na profissão e alavancar o desenvolvimento profissional. Este processo de inserção aposta, basicamente, nas representações e se localiza nas interações inerentes ao mundo profissional do sujeito. Os objetivos da socialização profissional podem ser encontrados na integração da cultura docente pelo futuro professor e no ajustamento e integração deste docente ao grupo de pares e aos ambientes profissionais onde suas atividades serão exercidas.

Ainda que assuma relevância na fase inicial da profissão, a socialização profissional não está restrita a esse momento unicamente. O período pré-profissional, por um lado, assume importante papel. Por outro, transformações e reestruturações incidem neste domínio e no decorrer de toda a trajetória profissional – os professores são submetidos a sucessivas socializações, alterando expectativas que se relacionam com as condições, organização e conteúdo do seu trabalho. Dessa forma, ao longo da vida escolar, constitui-se uma imagem da docência que apoia uma socialização profissional prévia. Porém, mesmo que, no papel de aluno, tenha havido um contato com a profissão, não há garantias de adaptação facilitada. Familiarizar-se com situação educativa não afiança socialização profissional, podendo até ser contraproducente no sentido de que uma parcela dos problemas do professor iniciante está na socialização profissional (Nascimento, 2007).

O curso de formação de professores se institui como um momento inicial de socialização profissional. Esse fato configura o curso de Pedagogia como uma instância relativamente importante para a produção da identidade profissional. Trata-se da socialização antecipatória, que unifica as representações que se desenvolveram no decorrer da vida e que abrangem a aprendizagem de atitudes e de comportamentos que vão possibilitar a integração em um novo grupo social. Se adequada, a socialização iniciada na instituição de formação inicial pode ser facilitadora na transição para a profissão. No entanto, seu impacto é questionado (Nascimento, 2007).

A influência socializadora da formação inicial pode variar muito, dependendo da estrutura, da natureza, das características que permeiam o currículo, dos objetivos e das estratégias de formação. Nas primeiras experiências de prática pedagógica é comum que o aluno passe de uma visão idealizada da profissão para outra visão decepcionante,

rompendo a construção da identidade profissional. É nesse contexto que os estágios assumem relevância extrema (Nascimento, 2007).

No decorrer da trajetória profissional surgem preocupações relacionadas às mudanças que ocorrem no sistema e que demandam constante adaptação. Além disso, envolvem redefinições na identidade profissional. Neste sentido, Canário (2002, *apud* Nascimento, 2007) defende que a formação inicial compõe-se por ser a primeira etapa de socialização de um empreendimento de formação permanente. É necessário, ainda, considerar a existência de uma metodologia de reversibilidade na qual os alunos da formação inicial, os profissionais atuantes e os formadores dos cursos de Pedagogia possam, de forma contrária ao que se pratica, vivenciar a aprendizagem e a formação de modo interativo e não de forma separada.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ATUAL

A OCDE (2005b) afirma que a educação cumpre um papel fundamental para a geração de emprego. Por essa razão, destaca a importância que o professor desempenha para a qualidade do ensino, apesar de demonstrar, apropriadamente, não ser esse o exclusivo elemento determinante no processo de ensinar e de aprender. O documento organizado pela OCDE (2005b), ao colocar questões sobre o desenvolvimento da educação destaca que, para que isso ocorra, torna-se necessário haver bons professores, cabendo ao governo o desenvolvimento de políticas apropriadas cuja capacidade seja a de fazer da educação e do ensino uma escolha profissional fascinante. Da mesma forma, compete ao governo: 1) oferecer oportunidades aos professores para que estes possam desenvolver conhecimentos e competências necessárias ao ofício de educar e ensinar; 2) fazer o recrutamento, seleção e emprego dos professores; 3) reter os profissionais de qualidade nas instituições escolares; 4) preparar e colocar em ação políticas concernentes aos professores e seu trabalho.

Essa preocupação que a OCDE (2005a, 2005b) demonstra como a formação vem atrelada aos estudos realizados por esse organismo, indicando que as implicações da educação superam os relativos à esfera econômica. Os benefícios da educação para a sociedade e o indivíduo ultrapassam medidas meramente econômicas. Com isso, parece ser

mais relevante o fato de que as competências e conhecimentos adquiridos por intermédio da educação possibilitam a manutenção do bem-estar individual e da coerência social (Maués, 2011).

A educação desempenha papel relevante no que diz respeito a diversos fatores fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do país. Entre estes fatores estão o desenvolvimento da saúde mental e física do sujeito, contribuindo para sua satisfação; envolvimento cívico e social, favorecendo o exercício da cidadania e o envolvimento em atividades políticas; impacto intergeracional, na medida em que uma geração adequadamente educada deixa como herança para a próxima um nível de educação apropriado. Esses fatores atuam como reforço da competitividade, bem como cidadania ativa e coesão social (Maués, 2011).

Necessário, nesse contexto, evidenciar o valor da educação para a formação do capital humano e social e a seriedade disso no plano individual, na medida em que contribui para aspectos de salário, renda, patrimônio e produtividade, bem como saúde e satisfação pessoal – elementos não econômicos, mas conseguidos por intermédio da elevação do nível de educação. O valor da educação também é determinante no plano coletivo, visto que a educação contribui consideravelmente para que haja aumento de investimentos em saúde, em políticas sociais, coesão social, confiança nos governantes, funcionamento da democracia e estabilidade política. Todos esses aspectos, fomentados pela educação, são basilares para que se instale e se mantenha um estado de bem-estar social das sociedades (Maués, 2011).

A OCDE (2005b), em relação às funções desempenhadas pelos professores, afirma que a partir do momento em que um país aspira a excelência de seu sistema educacional, o aspecto primordial a ser considerado é a qualidade da equipe de docentes. Os professores se estabelecem como o núcleo do sistema escolar e a qualidade do seu trabalho está intimamente relacionada ao desempenho dos alunos. É por este motivo que os poderes públicos levam a sério, ou deveriam levar, o incremento na qualidade dos docentes. Dessa forma, se asseguraria que todos os alunos se beneficiassem de uma educação de qualidade.

É evidente, não apenas no Brasil, a preocupação relacionada à deficiência de professores, o que leva a um estudo mais aprofundado acerca das causas, identificando as condições fundamentais para que a profissão seja mais atraente e levando em consideração,

de acordo com a OCDE (2005b), questões como remuneração, plano de carreira, condições de trabalho (número de alunos em sala, direção participativa, presença de pessoal auxiliar, qualidade da estrutura e de materiais pedagógicos, segurança, responsabilidade), profissionalização do ensino (certificação, autonomia, participação nas decisões, aperfeiçoamento profissional), flexibilidade do emprego (plano de aposentadoria, trabalho em tempo parcial), estabilidade, composição da grade curricular na formação inicial, obrigatoriedade de diploma para o exercício da profissão e satisfação no trabalho com alunos e seu desenvolvimento.

Castro e Amorim (2015) defendem que a atenção para as questões que envolvem educação esteja voltada para a formação inicial, tendo como fundamento duas ordens: política e pedagógica. Na esfera política, as instituições universitárias deveriam investir massivamente na formação inicial de professores, contrapondo-se a uma política que investe no aparelhamento dos docentes através da imposição de “pacotes” de formação continuada. Na esfera pedagógica, de modo especial quando se trabalha com a dimensão experiencial de cada um, faz mais sentido investir na formação que precede o exercício da profissão. Nesse sentido, ouvir os estudantes dos cursos de pedagogia pode proporcionar uma visão mais intensa e abrangente acerca de suas histórias de vida e condições mais favoráveis para que as intervenções como formadores os auxiliem a assumir a trajetória de suas histórias em direção a um exercício profissional marcado pela eficiência. Afinal, por que aguardar que se tornem professores, permeados pelas limitações do cotidiano dos profissionais do magistério, para somente então ouvir e fazê-los ouvir o que há para dizer a seu respeito?

No que diz respeito à formação continuada, seu histórico no Brasil remete a duas vertentes que coexistiram a partir dos anos 1970: a vertente da reciclagem e a vertente da capacitação. A da reciclagem consistia, fundamentalmente, na atualização dos professores para que seus conhecimentos atingissem uma proximidade mais intensa com os conhecimentos científicos produzidos pelas universidades. Tratava-se de atualização dos conteúdos relacionados às disciplinas. A vertente da capacitação investia mais no treinamento dos professores para o domínio de técnicas e para a aplicação de recursos de ensino. As duas vertentes se justificavam pela aceleração do ritmo de produção dos conhecimentos e das técnicas que se tornavam, cada vez mais rápido, obsoletas. Outra justificativa encontrada para a formação continuada consiste na precarização da qualidade

na formação dos professores. Assim sendo, a ampliação da velocidade com que se produziam conhecimentos científicos, aliada a formação precária dos professores e às condições inadequadas e aviltantes no qual os professores exercem a profissão, se estabeleceram como problemas, justificando o fato de que gestores públicos e privados encontraram para o enfrentamento destes fatores, reciclando e capacitando os docentes em formações denominadas como “continuadas” (Castro & Amorim, 2015).

A transferência dos saberes pela educação, nos primórdios da civilização grega, se realizava por intermédio de permutas interpessoais, por relações afetivas e físicas entre os pares envolvidos no processo – entre professor e alunos. A formação do homem, para a cultura grega, se consolidava de forma autônoma e independente da instituição escolar, como resultado da ação dos meios social e cultural. Seus cidadãos consideravam que o que efetivamente educaria e formaria o ser seriam as dinâmicas da vida e do intercâmbio realizado entre as pessoas. A escola tinha o papel de ser o ambiente no qual estas interações poderiam ocorrer. Dessa forma, a instituição escolar era considerada abstrata e o aluno, o objeto primordial. Assim considerando, a escola se compõe como o local onde a educação se concretiza por intermédio de uma ação exercida de um para outro ser ou, de forma mais específica, de um adulto sobre uma criança ou jovem. Em outras palavras e em um universo mais amplo, de uma geração para a outra posterior, tendo como finalidade a transmissão de um bem abstrato (Barros, 1987).

Séculos depois, nos primórdios do século XX, a Pedagogia era considerada como um conjunto teórico sobre as formas de conceber a educação – não de praticá-la. Sua função essencial seria servir como um guia da prática, contribuindo, se necessário, para o preenchimento de lacunas ou para socorrer as insuficiências que por ventura se verificassem (Barros, 1987).

Saviani (2007) preconiza que a Pedagogia conserva relação íntima com a teoria do exercício educativo. Destaca que seu conceito faz referência a uma concepção teórica estruturada a partir de práticas educativas. Como teoria relativa à educação, a Pedagogia procura equacionar, de uma ou de outra maneira, o problema das relações estabelecidas entre educador e educando, de modo geral ou, especificamente na escola, as relações constituídas entre professor e aluno, norteando o processo de ensinar e de aprender. Também esclarece que se a Pedagogia se compõe na esfera da teoria da educação, nem

toda teoria da educação pode ser considerada Pedagogia. Exemplos dessa afirmação é a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação entre outras.

Saviani (2007) afirma que Herbart apresentou a Pedagogia como sendo um princípio coerente ao unificar as finalidades da educação (princípios éticos) e seus meios (psicologia). Porém, Gentile, *apud* Saviani (2007), nos domínios do Idealismo, contesta tal unificação – ética e psicologia – determinada por Herbart, afirmando que a Pedagogia possui identificação mais estreita com a filosofia.

Saviani (2007) faz referência a Genovesi (1999) ao registrar acerca da Pedagogia como ciência, afirmando que esta é uma ciência marcada pela autonomia, pois possui linguagem própria, usando-a em conformidade com um método próprio e de acordo com as próprias finalidades. Acrescenta, ainda, que por intermédio da Pedagogia, há a concepção de um *corpus* de conhecimentos e uma cadeia de experimentações e procedimentos, sem os quais não seria possível que se construíssem quaisquer modelos de educação.

Nesse mesmo sentido, Franco (2008) levanta a necessidade de se estabelecer um Estatuto Científico da Pedagogia, pois enfatiza que a educação é: 1) uma prática social histórica e humana; 2) que se forma a partir de um objeto de estudo passível de ser transformado; 3) que não há uma relação direta estabelecida entre o significante observável e o significado; 4) que é impregnada de intencionalidade; 5) que está sujeita a circunstâncias imprevisíveis e; 6) que tem por objetivo a humanização da pessoa. Assim considerando, a educação nada mais é do que um objeto de estudo marcado pela complexidade.

O objeto de estudo da Pedagogia é a educação e sua dimensão educativa será a práxis, compreendida como realidade pedagógica. Nessa concepção, não possui um *locus* determinado, podendo se realizar no âmbito familiar, empresarial, nos meios de comunicação, ou onde a intencionalidade estiver presente. Já a práxis pedagógica “será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa” (Franco, 2008, p.84).

Nessa concepção, segundo Franco (2008, p.86), compete à Pedagogia ser a ciência que decompõe os conceitos e o ideal pedagógico em ações científicas, pautadas por valores educacionais e de relevância para a comunidade social. Sua esfera de conhecimentos será composta “pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis”.

Considerando o que afirmam Franco (2008), Libâneo (2001) e Saviani (2007), é necessário que a Pedagogia, na intenção de exercer o papel social que lhe cabe, seja definida como ciência própria, na qual possa se libertar da submissão à epistemologia das ciências auxiliares. Urgente também são o estabelecimento e o esclarecimento acerca da verdadeira função da Pedagogia no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), e que ela possa contemplar sua própria amplitude e complexidade. Além de não fundamentar, nem definir o campo conceitual da Pedagogia, a legislação atual ainda fragmentou suas articulações disciplinares e desconsiderou os saberes constituídos historicamente.

É necessário, nesse universo, que a Pedagogia e seus profissionais a tomem como ciência no sentido de refletir e teorizar sobre os fenômenos educativos, a fim de que seja possível organizar ações estruturais e, dessa forma, produzir condições para o exercício pedagógico, objetivando a emancipação do indivíduo e da sociedade (Franco, 2008).

Nessa concepção, Franco (2008, p.77), ao reivindicar a consideração da Pedagogia como Ciência da Educação, tece algumas necessidades fundamentais:

- a necessidade de delimitação do objeto de estudo, ou seja, que dimensão da educação deverá ser objeto de estudo da Pedagogia?
- a ampliação do sentido de ciência, considerando novos pressupostos epistêmicos, compatíveis com a essencialidade do fenômeno educativo delimitado como objeto.
- a organização de pressupostos metodológicos que permitam a análise dialética do real, facilitando o acesso aos significados que os sujeitos construíram e estão construindo em seu fazer social, proporcionando condições de reinterpretação desse real, reconfigurando e ampliando a rede de significados com vistas a uma ação cada vez mais emancipatória.

Essas considerações apontadas por Franco (2008) chamam a atenção para a necessidade de que a estrutura teórica disponível passe por novas leituras acerca da formação de professores, em especial, nas considerações quanto à composição da grade curricular do curso de Pedagogia, este, encarregado da formação docente.

A humanidade vivencia uma era fortemente marcada pela transitoriedade do conhecimento em um mundo fragmentado e multifacetado, com alterações substanciais nas variadas dimensões culturais, políticas, sociais e econômicas. Torna-se indispensável, assim, voltar o olhar para os paradigmas conhecidos da Pedagogia, problematizando e ampliando os debates para um campo onde estejam envolvidas regiões de fronteira transgressoras da ordem estabelecida e, se necessário, buscando amparo em outros campos

do conhecimento a fim de que a prática docente possa ocorrer de forma planejada e coordenada (Franco, 2008).

Nos aspectos que envolvem a docência, Libâneo (2006) identifica que em seu aspecto mais amplo, fica evidente que a expressão *docência* é restrita por ela mesma. Assim, argumenta que a imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da Pedagogia conduz a uma compreensão genérica das atividades docentes, na qual toda e qualquer ação no campo educacional é enquadrada como ação docente, seja ela de planejamento educacional, de coordenação de trabalhos, de pesquisa e sua divulgação e em qualquer lugar onde se realize (seja na escola ou não). Esse entendimento está expresso no parágrafo único do artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que passa a ser transcrito a seguir (Brasil, 2006b, p.1):

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.

Sobre este dispositivo legal, Libâneo (2006) ressalta que é notória a confusão provocada pelo texto quando não faz diferenciação dos campos científicos, dos setores profissionais, das áreas de atuação – uma divisão técnica do trabalho imprescindível a qualquer contexto profissional, sem o qual sua prática pode tornar-se desprovida de qualidade e de consistência. Além desse reducionismo do universo científico da Pedagogia e da ação profissional do pedagogo, essa ação docente, inserida em contextos que não possuem relação com a docência, é compreendida simplesmente como uma participação nos processos organizacionais e de gestão de sistemas e instituições voltadas à educação. Em outras palavras, a competência que se espera do pedagogo docente é que ele saiba, apenas, participar unicamente da gestão e nada mais, tornando descabido o que preconiza o artigo 14, quando afirma que os termos das Diretrizes Curriculares garantem a formação dos profissionais da educação prevista pelo artigo 64 da LDB nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996, p.20), o qual assegura:

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.

Em decorrência das imprecisões conceituais de base, outras insuficiências, segundo Libâneo (2006), são verificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura:

1ª) O artigo 5º apresenta as competências indispensáveis aos egressos do curso de Pedagogia em um rol de 16 atribuições do docente. Nestas, estabelece expectativas para a formação de um super docente. São descrições nas quais se embaralham finalidades, conteúdos, indicações de ordem, desencadeando sobreposições e ambiguidades quanto ao perfil do egresso. Além disso, as competências que o referido artigo 5º prevê são desconectadas ou diferentes do que estabelece o artigo 2º, §2º e o artigo 3º.

2ª) Os artigos 2º e 4º preconizam que o curso de Pedagogia destina-se a formar egressos para cinco modalidades de exercício do magistério. No entanto, não definem a trajetória curricular e as modalidades de diplomação, tanto para o caso onde as modalidades são apreciadas como habilitações, quanto para o caso onde há somente uma titulação: Licenciatura em Pedagogia.

3ª) O artigo 6º, em sua alínea II, deixa vislumbrar, no currículo, a adoção das habilitações profissionais, incluindo-se as que preconizam o artigo 64 da LDB nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996, p.4). Com efeito, está previsto na estrutura curricular do curso um “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições”. A expressão *habilitações* é mencionada no artigo 12.

4ª) O artigo 6º define a estrutura curricular em três blocos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores, em que supostamente se incluem disciplinas e atividades curriculares. Mas isso não está suficientemente claro em decorrência da redação repetitiva, confusa e imprecisa.

5ª) O artigo 9º exclui outra modalidade qualquer de formação inicial que não sejam as instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, permitindo o aparecimento de dúvidas quanto ao cumprimento de alguns dispositivos legais vigentes, como o Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE

n. 1/2002 (Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica). O artigo 10 das Diretrizes Curriculares determina que sejam extintas as habilitações decorrentes de legislação anterior. No entanto, o dispositivo não elucida como fica o “aprofundamento e a diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional” descrito no artigo 6º, alínea II das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura (Brasil, 2006b), ou seja, quais são essas “áreas de atuação profissional”.

6ª) O artigo 14 das Diretrizes Curriculares, que versa sobre a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (redação presente no artigo 64 da Lei n. 9.394/96), está em desacordo com a LDB, quando menciona que essa formação também pode acontecer nos cursos de Graduação em Pedagogia. Da mesma forma, não há garantia, no conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, de que o currículo que se propõe possa propiciar, de forma efetiva, a preparação do pedagogo para que este desempenhe as funções listadas no artigo 64 da LDB. Trata-se, dessa forma, de um artigo desprovido de apoio legal, colocado pelos legisladores e pelas associações defensoras do texto das Diretrizes Curriculares com a finalidade de atender a conveniências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, em função dos precários fundamentos teóricos relacionados ao campo conceitual da Pedagogia, pelos conceitos imprecisos e pela falta de consideração aos diversos âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, fundamentam-se em uma compreensão simplista e reducionista da Pedagogia e da atuação profissional do pedagogo, afetando, de uma ou de outra forma, a qualidade da formação de professores voltados para a Educação Infantil e Anos Iniciais. Sustenta a docência como fundamentação do curso e a equivalência do curso de Pedagogia ao de Licenciatura – o que conduz a não diferenciação das propostas colocadas pela Comissão de Especialistas elaborada em 1999 e do Fórum de Diretores de Faculdades e de Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), de 2005. A referida Comissão incorporou as ideias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Libâneo, 2006).

Em relação às dúvidas suscitadas pelas ambiguidades e confusões já presentes nos dispositivos legais, pouco se esclareceu, pois: 1) não houve contribuição para a unidade do sistema de formação; 2) não se inovou no formato curricular da formação de educadores no sentido de atender às necessidades da escola atual; 3) descontinuou o exercício de autonomia já realizado por muitas instituições que buscavam caminhos alternativos e inovadores ao curso de Pedagogia (Libâneo, 2006).

Por tudo isso, não há contribuição substancial na tarefa social de incrementar a qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, da condição científica e cultural dos alunos frequentadores de escolas de ensino fundamental e, igualmente, daqueles excluídos política, cultural e socialmente, pertencentes aos espaços não escolares, mas que necessitam da atuação docente. Verifica-se, assim, uma visão superficial da ciência pedagógica, decorrente de imprecisões e equívocos teóricos sem precedentes no histórico da trajetória de investigação desta área, assim como a subsunção da Pedagogia na prática docente, restringindo a essencialidade dos processos de formação a uma das esferas do trabalho pedagógico (De Paula & Machado, 2009).

Caliman (2006) afirma que a instituição não formal de educação pode ser compreendida como aquela que se desenvolve em resposta às exigências das necessidades das categorias que se encontram em desvantagem social, de modo especial dos jovens pobres e abandonados. Não são exigidas, dessas instituições, as formalidades curriculares peculiares à escola formal. Muitas vezes, também não oferecem titulação reconhecida de forma oficial pelo Estado. São exemplos dessas instituições, os Centros Juvenis e as cooperativas voltadas para a formação de adolescentes para o trabalho, os variados projetos sociais e educativos localizados em comunidades. Essas organizações e programas se manifestam de múltiplas maneiras e possuem flexibilidade para proporcionar respostas adequadas às necessidades dos seus atores, aos obstáculos e demandas específicas das comunidades, apontando para uma população que envolve infância e adolescência em situação de risco.

A educação não formal se insere no contexto da socialização primária e secundária, compreendida como educação não intencional, na qual seu exercício ocorre no âmbito da sociedade e em determinados grupos, como a família e os meios de comunicação social. Destaca-se, aqui, a inexistência de uma limitação imposta entre a informalidade e a não formalidade dos processos de educação. Muitas vezes, determinadas

intercessões da família e dos meios de comunicação podem estar recobertos de um caráter educativo intencional, porém, se posicionariam, teoricamente, no universo da educação não formal (Caliman, 2006).

Uma segunda distinção é proveniente da anterior e se refere à diferença que há entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social. A Pedagogia Escolar possui uma história e se desenvolve por intermédio da didática – ciência que o pedagogo aprende nos cursos proporcionados pelas universidades. A Pedagogia Social se desenvolve no interior de instituições voltadas para a educação não formal. Ela nasceu e se desenvolveu de maneira peculiar ainda no século XIX como resposta às demandas da educação de crianças, adolescentes e adultos em condições de marginalidade, pobreza e dificuldades sociais. De maneira geral, seus participantes foram impedidos, de alguma forma, de frequentar as instituições formais de educação (Caliman, 2006).

A finalidade da Pedagogia Social é a ação no sentido de prevenir e recuperar as deficiências sociais nos âmbitos onde as pessoas são vítimas da insatisfação de suas necessidades fundamentais. No Brasil da atualidade, a Pedagogia Social passa por um momento de fertilidade e de criatividade pedagógica em substituição à sistematização de conteúdos e de métodos. Mais que pedagogistas, o Brasil possui educadores que contribuem com o nascimento e o desenvolvimento de um fazer pedagógico dotado de identidade própria, rico de percepção educativa e de conteúdos (Caliman, 2006).

Ao mesmo tempo, é chegado o momento no qual se faz necessária a sistematização dessa variedade de conhecimentos pedagógicos a fim de melhor compreender e interpretar a realidade, projetando intervenções educativas efetivas. Uma privilegiada dimensão da Pedagogia Social é a que ocorre nos espaços de mudanças da educação não declaradamente intencional em educação intencional; de ambientes potencialmente educativos em ambientes confessadamente educativos por intermédio de uma intervenção no ambiente. Exemplo desses ambientes são as escolas voltadas para serem espaços de cultura, educação e com tempo livre nos fins de semana (Caliman, 2006).

De acordo com De Paula e Machado (2009), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura percebe-se uma valorização dos ambientes não formais para a atuação do pedagogo. No entanto, o referido dispositivo legal não evidencia a finalidade deste profissional para o desempenho das atividades nestes espaços. Ao se pensar em ambientes localizados fora das instituições escolares e nos quais

se verifica a existência de um processo educativo, é incoerente focalizar somente os aspectos metodológicos que permeiam o ensino e a aprendizagem. Neste espaço, o trabalho educacional necessita considerar as relações de ensino aprendizagem, porém, suas demandas estão concentradas na reflexão acerca das questões políticas e nos conhecimentos que perpassam o exercício educacional. Nesse contexto, torna-se necessário que os saberes considerem as diferenças culturais e as condições de vida que envolvem os sujeitos inseridos neste ambiente.

No atual cenário que se encontra o país, as necessidades sociais colocadas estão exigindo uma concepção inovadora de educação. Afirmações levantadas pela Pedagogia Social apontam a importância da educação na formação dos sujeitos historicamente excluídos. Esses debates fazem referência a uma apreciação crítica das bases que fundamentam os cursos de Pedagogia e as formas como a educação formal e não formal vêm ocorrendo. Torna-se necessário o investimento em estudos e projetos que possibilitem o desenvolvimento e a transformação dos paradigmas educacionais a fim de que a educação possa dar conta das demandas da população.

A valorização que se atribui às sociedades atuais relaciona-se diretamente com o grau de formação dos cidadãos e pela capacidade de inovar e empreender. No entanto, na sociedade atual, o conhecimento tem prazo de validade e isso obriga ao estabelecimento de garantias formais e informais de atualização constante por parte dos cidadãos e profissionais, exigindo permanente atividade de aprendizagem e formação. Esse fato envolve a identidade profissional docente e sua relação com a própria identidade pessoal.

Histórico da Pedagogia no Brasil: legislação e currículo

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930, ocasião propícia para discussões que envolviam educação, desencadeadas em virtude de acontecimentos sociais, econômicos e culturais gerados pela revolução de 1930. Este período passou a ser reconhecido como marco no desenvolvimento pedagógico no país, no qual vertentes intelectuais diversas ligadas à educação colocaram em pauta a formação do professor e modificações no campo educacional movido por ideais pedagógicos pautados nos conceitos escolanovistas, do qual o movimento denominado Pioneiros da Educação Nova se estabelece como uma das expressões (Vieira, 2008).

Este movimento, na tentativa de posicionar as questões que envolviam a educação no Brasil na década de 1930, redigiu documento que levantava, já nas palavras introdutórias, a importância das instituições escolares para o desenvolvimento de forças econômicas e de produção, conforme é possível verificar no texto abaixo:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes.

(Azevedo, 2006, p.188)

Neste mesmo período também foi destaque a defesa da formação do professor em nível superior realizada em instituições universitárias. Neste universo, o curso de Pedagogia foi concebido por intermédio do Decreto-Lei 1.190, de 1939, momento em que se organizava a Faculdade Nacional de Filosofia, pertencente à Universidade do Brasil. Nesta instituição foram constituídas quatro seções: de Filosofia, de Letras, de Ciências e de Pedagogia, havendo, ainda, de acordo com o parágrafo único da referida lei, espaço para a didática. Nestas quatro seções eram distribuídos os cursos de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática (Vieira, 2008). O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, assim determinava a distribuição dos cursos:

Art. 3º A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará:

a) cursos ordinários;

b) cursos extraordinários.

§ 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.

§ 2º Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber:

a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;

b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.

Art. 4º A secção de filosofia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de filosofia.

Art. 5º A secção de ciências compreenderá seis cursos ordinários:

a) curso de matemática;

- b) curso de física;
- c) curso de química;
- d) curso de história natural;
- e) curso de geografia e história;
- f) curso de ciências sociais.

Art. 6º A secção de letras compreenderá três cursos ordinários:

- a) curso de letras clássicas;
- b) curso de letras neolatinas;
- c) curso de letras anglo-germânicas.

Art. 7º A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.

Art. 8º A secção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário denominado curso de didática.

(Brasil, 1939, p.1)

Em sua forma inicial, o curso de Pedagogia tinha como objetivo a formação de bacharéis. Respeitava-se, em seus padrões curriculares, o esquema denominado 3+1, onde o aluno, ao concluir o curso de bacharelado, cuja duração era de três anos, complementaria seus estudos, se desejasse, com mais um ano no curso de Didática. Assim, os Bacharéis em Pedagogia estariam aptos a atuar em cargos técnicos de educação exercidos no Ministério da Educação, ao passo que os Licenciados, concluintes do ano adicional do curso de Didática, estariam aptos ao magistério nas Escolas Normais e no ensino secundário (Vieira, 2008).

Ainda em meados dos anos de 1930, consolidaram-se quatro projetos de qualificação do magistério: em 1932, o Instituto Católico de Estudos Superiores; em 1934, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo; em 1935, a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira; e o quarto projeto, com consolidação na Universidade do Brasil, resultou do encerramento das experiências de formação de professores. Extinta a Universidade do Distrito Federal, o então estado autoritário fundou a Universidade do Brasil, onde estavam expressos os interesses da Igreja Católica. Assim, o curso de Pedagogia, com respaldo do Governo Federal, viria a se estabelecer somente na década de 1940 (Vieira, 2008).

Segundo Sokolowski (2013), a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil previa a formação do Bacharel em Pedagogia ou Especialista em Educação ou Técnico em Educação. De 1940 até a promulgação da LDB de 1961, poucas alterações foram nele efetivadas. Ao fim da década de 1960, o modelo educacional tecnicista foi inserido e os pedagogos passaram a atuar em conformidade com esse modelo.

A Seção XI, o curso de Pedagogia do Decreto-Lei 1.190 de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939, p.1), em publicação original, aponta que:

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

Este mesmo Decreto-Lei nº 1.190 (Brasil, 1939, p.1), quanto ao curso de Didática, determina que:

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

A respeito da administração escolar, disciplina que compõe a terceira série do curso de Pedagogia, Andreotti (2006) destaca que ela se constitui como uma especialização de um ramo da Pedagogia trazida da Universidade de Stanford, Estados Unidos, no início do século XX. Essa especialização pode ser compreendida como uma consequência da descentralização e da autonomia regional que caracteriza os Estados Unidos, exigindo, por isso, a necessidade de administrações localizadas.

A certificação concedida pelo curso de Didática habilitava o pedagogo ao desempenho de qualquer cargo do magistério normal do currículo do curso de Pedagogia ou ao preenchimento dos cargos de assistentes de qualquer disciplina em estabelecimentos voltados ao ensino superior da Pedagogia. O Bacharelado em Pedagogia e o curso de Didática tinham quatro disciplinas comuns: fundamentos sociológicos da educação, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional e administração escolar. Por isso, os bacharéis em Pedagogia poderiam solicitar aproveitamento de disciplinas e

isentarem-se de frequentar as aulas e submeterem-se às provas finais. Sobravam, dessa forma, duas disciplinas que deveriam ser cursadas: didática especial e didática geral (Sokolowski, 2013).

O principal objetivo do curso de Pedagogia era formar um profissional com aptidão para atuar na administração pública da educação. Esse fator está manifesto no art. 51 da Lei 1.190/39, que afirma: “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia” (Brasil, 1939, p.1).

Com a redemocratização do país, em 1945, foram retomadas, no âmbito educacional, discussões que envolviam a democratização do ensino e da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, e a fim de atender às determinações constantes do Decreto-Lei nº 4.244 de 1942, instituiu-se o Decreto-Lei nº 8.558 de 1946, que criou o cargo de Orientador Educacional – profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia (Vieira, 2008).

O referido Decreto-Lei instituía, em seu artigo 1º, que o Ensino Normal, considerado como um ramo de ensino do 2º grau, possuía como finalidades: 1) ministrar à formação de professores necessários às escolas primárias; 2) capacitar administradores escolares destinados às escolas de ensino primário e; 3) desenvolver e disseminar conhecimentos e técnicas concernentes à educação da infância. A fim de que esse processo se efetivasse, o ensino normal seria composto por dois ciclos. O primeiro ciclo destinava-se a ministrar o curso de regentes de ensino primário, no período de quatro anos, e o segundo ciclo tinha como função prover o curso de formação de professores primários, no período de três anos. O Decreto-Lei 8.558, de 1946, ainda previa a existência de três modalidades de estabelecimentos de ensino normal: 1) o curso normal regional, destinado a ministrar apenas o primeiro ciclo de ensino normal; 2) a escola normal, destinada a oferecer o segundo ciclo deste mesmo ensino e o ciclo ginásial do ensino secundário e; 3) o Instituto de Educação que, além dos cursos inerentes à Escola Normal, ainda ministrasse o ensino de especialização do magistério e a habilitação voltada para a formação de administradores escolares do grau primário. Nesse contexto, o mencionado Decreto-Lei vedava aos demais estabelecimentos de ensino, a utilização destas denominações, assim como os nomes que pudessem incluir as alcunhas Normal, Pedagógico e de Educação (Brasil, 1946).

Nesta década passou-se a observar a necessidade de ampliar espaços de ação do pedagogo que não tinha, nesta época, exclusividade para atuar nas Escolas Normais. Foi com a Lei Orgânica do Curso Normal, instituída pelo Decreto-Lei nº 8.530 de 1946, que se definiu o exercício do magistério no Curso Normal para todo e qualquer graduado. Este novo exercício profissional levantou a indagação: se o pedagogo poderia ser mestre dos alunos da Escola Normal, que formava professores para o exercício no curso primário, por que não poderia ele ser professor destas crianças? Com isso, desencadeou-se um movimento que ampliou espaços, permitindo ao pedagogo lecionar na educação primária e secundária. Dessa forma, abriu-se espaço para os Licenciados em Pedagogia atuarem não apenas nas disciplinas de educação, mas também nas de filosofia, história geral e do Brasil e matemática, constantes do Ensino Médio (Vieira, 2008).

No entanto, segundo Saheb e Rohden (2011), o curso apresentava, desde seu estabelecimento, o que posteriormente viria a ser seu grande problema: a indefinição da identificação do profissional a ser formado como Bacharel em Pedagogia. Na época não era possível perceber quais ocupações seriam pertinentes a esse novo profissional. Nos anos 1960 questionava-se, com ênfase, a permanência ou a extinção deste curso no Brasil. Tais discussões tinham como fundamento a existência ou não de conteúdo próprio. Esses debates não eram direcionados para a questão da Pedagogia como campo de conhecimento, mas sim, da necessidade de preparo dos profissionais em Educação, formados no curso de Pedagogia.

Dessa forma, no ano de 1961, com o crescimento da educação básica no Brasil, ocorreu a expansão, por intermédio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 4024, do padrão institucional da Faculdade de Filosofia. Esse fato provocou a criação do Parecer 251 de 1962, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que reformulava o currículo do curso de Pedagogia. Este Parecer instituiu, para o bacharel e para o licenciado, a duração do curso em quatro anos. No entanto, mantiveram-se as mesmas especificidades para um e para outro. O licenciado atuaria na Escola Normal e o bacharel permaneceria como Técnico em Educação (Saheb & Rohden, 2011).

O Parecer/CFE 251/62 previa que o Curso de Pedagogia destinava-se à formação do "técnico em Educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. O currículo para o bacharelado tinha um mínimo fixado em sete matérias, cinco obrigatórias - Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas opcionais entre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira,

Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino.

(Ribeiro & Miranda, 2007, p.2)

Alguns ajustes foram realizados, em 1962, na estrutura do curso de Pedagogia. Porém, na sua base, ele continuou com a mesma composição até 1969, ano em que, diante das demandas do mercado e das inquietações que permaneciam, sofreu uma reorganização. Aboliram-se as denominações Bacharelado e Licenciatura, bem como suas distinções, instituindo-se diploma único de Licenciado para atuar em Ensino Normal e Especialista para atividades que envolviam supervisão, administração, orientação e inspeção escolar. Ainda que essa reorganização tenha sido promovida, a dicotomia do padrão anterior permaneceu. O curso manteve-se separado em dois blocos independentes e distintos: de um lado, as disciplinas relativas aos fundamentos da educação; do outro, as referentes às habilitações específicas (Saheb & Rohden, 2011).

Os ajustes que se procederam na estrutura do curso de Pedagogia trouxeram, de fato, uma reversão da situação vivenciada até 1962, pois se a partir deste ano a pedagoga e o pedagogo eram reconhecidos como profissionais que reduziam a educação a uma dimensão técnica, o currículo que os formava era evidentemente de predominância generalista. Foi assim que em 1969 foi possível recuperar a educação em seu âmbito integral por intermédio do Especialista em Educação (Saheb & Rohden, 2011).

Os especialistas mais comuns e de maior relevância nas escolas foram os Orientadores Educacionais, cuja função era a de auxiliar os alunos na adaptação escolar, profissional e social, enfatizando o atendimento individual. Além destes Orientadores, ainda havia Supervisores Pedagógicos, que eram responsáveis pelo controle didático e pedagógico das ações do professor, orientando-os a planejar em conformidade com as tendências vigentes na época. Havia, também, os Administradores, que atuavam na direção e os Inspectores Escolares que acompanhavam os processos burocráticos. Estes cargos eram de confiança do Poder Executivo. Seus especialistas, no exercício das atividades administrativas, possuíam como característica o papel ideológico de vigilância e controle escolar. Suas funções envolviam pensar e decidir sobre as atividades a serem desenvolvidas pelo docente que, normalmente, atuavam como meros executores (Araújo, 2007).

Essa posição ideológica de vigilância e controle encontra fundamento na organização do trabalho de base taylorista e fordista que originou as tendências pedagógicas de caráter conservador, pautadas pela definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais (Kuenzer, 2003 *apud* Araújo, 2007). Esse ponto de vista compreende a expressão das relações capitalistas e deixa à mostra dois segmentos de trabalhadores que se opõem entre si: os especialistas, que inclui a direção e os professores. Em outras palavras, na escola era possível constatar a divisão do trabalho pedagógico entre aqueles que pensam e aqueles que fazem. São os especialistas da educação, com formação nas habilitações proporcionadas pelos cursos de Pedagogia, que representam a hierarquia, peculiaridade desta fase política que caracteriza a escola pela divisão do trabalho entre especialistas e professores. A proposta educacional que faz referência ao tecnicismo nos anos de 1970 era de ênfase técnica. A crença era de que o rigor na elaboração e no detalhamento do planejamento era o bastante para a gestão escolar, para a execução de uma boa aula e para a garantia da educação (Pizzi, 1996 *apud* Araújo, 2007).

No entanto, este tipo de formação acabou inviabilizando-se em função do caráter fraturado da organização curricular que se propunha. Nesse contexto, após a década de 1960, ocorreu no Brasil, em especial por intermédio da iniciativa privada, uma expansão do Ensino Superior. No final dos anos 1970 aconteceu, no cenário da educação brasileira, um aprofundamento dos debates que trouxeram à tona a identidade fragmentada do curso de Pedagogia. Esta identidade resultou de um currículo e de um curso profissional insatisfatório e impossibilitado de qualquer contribuição no sentido de concretizar uma tarefa educativa eficaz, culminando na defesa da necessidade de se constituir uma base comum nacional de ensino (Azevedo, *et al.*, 2012, Saheb & Rohden, 2011).

Pereira (1999, pp.111-112), no que diz respeito à fragmentação na maneira de conceber a formação de professores, afirma que:

[...] revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. [...] Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Segundo Saheb e Rohden (2011), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), diante da contrariedade e das críticas que proliferavam nas instâncias responsáveis pela formação de educadores, definiu uma sugestão de reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. No entanto, tal iniciativa serviu para agravar ainda mais a situação estabelecida. Os profissionais da educação julgaram esse encaminhamento autoritário e reagiram com protestos. Foi assim que, em 1979, em atendimento à nova legislação e às demandas do mercado de trabalho, implantou-se a habilitação Orientação Educacional. Posteriormente, em 1983, foi elaborado o documento “Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia”, respaldado pelo Parecer 167, de 1985 e implementado em 1987.

Segundo Saheb e Rohden (2011), nessa nova proposta, o curso permaneceu dividido em dois segmentos: Magistério com Habilitação para Disciplinas Pedagógicas da Pré-Escola, da 1ª a 4ª Série e do 2º Grau; e Pedagoga com Habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. Essa formação implica no estudo da teoria seguido de período de prática que consistia em observação de aulas. Nesse contexto, ocorria que a pedagoga, já formada, via-se professora de uma classe numerosa em uma realidade para a qual não estava preparada. Se essa situação demonstra que a dimensão teórica, por si só, não era suficiente à formação do pedagogo, não se poderia, por outro lado, buscar a aquisição de habilidades sem amparo dos aspectos relativos à teoria. A ausência de referenciais teóricos conduziria a uma prática vazia de significação, mecanicista e que contribui para desvirtualizar a competência profissional. A partir desta constatação, o questionamento específico que se fazia presente continuava sendo o mesmo: como contribuir para a formação do pedagogo?

Durante os anos de 1980 e 1990, o Brasil desenvolveu significativamente a universalização ao acesso ao ensino fundamental obrigatório, incrementando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem. Com o tempo, houve um acréscimo no número de crianças na faixa etária de seis anos ingressando ao sistema educacional e uma ampliação de alunos no ensino médio. Esses fatores ocorreram em um contexto pautado pela modernização da economia, pelo fortalecimento do exercício da cidadania e pela utilização em ampla escala das tecnologias da informação, que impactam as perspectivas educacionais presentes e futuras ao demonstrar a importância e o lugar que a educação ocupa na sociedade do conhecimento. Respondendo a estas expectativas, nestas

décadas os sistemas de ensino privado e público passaram por reformas educacionais em âmbito estadual, municipal e nas próprias unidades escolares (Mello, 2000).

Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, a LDB, iniciou-se outra fase de reforma educacional. No que diz respeito à flexibilidade, à colaboração recíproca entre entes da federação e à autonomia das escolas, a LDB de 1996 consolidou uma ressignificação intensa do processo de ensinar e aprender: preceituou um paradigma de currículo onde os conteúdos deixam de ter importância em si e passam a ser compreendidos como meios para a produção das aprendizagens e para a constituição de competências nos estudantes. Foram estabelecidas, no Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam a educação básica. Por ser permeada de caráter normativo, as diretrizes são universais: proporcionam foco para as competências que se pretende desenvolver nos alunos, mas permitem liberdade para que os sistemas de ensino e as instituições escolares determinem conteúdos ou disciplinas específicas. Ao mesmo tempo, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e referenciais curriculares para a educação infantil, educação indígena e educação de jovens e adultos (Mello, 2000).

Menezes e Santos (2001) afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais se constituem como normas obrigatórias que regem a Educação Básica, orientando o planejamento do currículo nas escolas e sistemas de ensino. Estas Diretrizes possuem origem na LDB 9.394 de 1996, que determina ser competência da União o estabelecimento, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, de competências e diretrizes voltadas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio a fim de nortear os currículos e os seus conteúdos mínimos, objetivando assegurar a formação básica comum.

Para Mello (2000), a implementação da reforma curricular envolveu diferentes segmentos do setor educacional do Brasil. Em função da complexidade do sistema federativo e de sua diversidade, esse processo ocorreu marcado pelo consenso. Dois motivos contribuíram para essa consonância: 1º) a conjuntura cultural e econômica e; 2ª) a LDB, que opera como fator de conexão.

Nesse sentido, para Menezes e Santos (2001), a ideia que norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais é a manutenção da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica. Esta autonomia estimula as instituições a construir seu próprio currículo,

fazendo recortes no âmbito de suas áreas de conhecimento, dos conteúdos que lhe são pertinentes, a fim de formar as competências que estão especificadas nas Diretrizes Curriculares. Assim, a escola trabalhará seus conteúdos nos contextos que lhe pareça necessário, levando em conta o tipo de público que atende, a região na qual está inserida e demais aspectos locais que possam ter importância, como os de ordem cultural.

Segundo Ferreira (2006), a formação, profissionalização e o exercício dos profissionais da educação no Brasil acumulam uma trajetória de conflitos, de lutas e de dedicação, a despeito da ausência de valorização e da falta de condições necessárias à qualidade de formação e de trabalho profissional por parte das políticas públicas e governos. Em compensação, devido à expansão das redes de ensino e de cursos dos mais variados formatos e modalidades e a consequente necessidade de profissionais, a formação destes tem se constituído desafio para as políticas públicas educacionais no Brasil, que não conseguem atender às demandas locais.

Em boa hora, no ano de 2006, é promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituindo não somente as diretrizes, mas a necessidade de uma rigorosa reflexão, debates e tomadas de decisões, visto que é por intermédio de uma formação sólida, de qualidade e de uma fundamentada gestão da educação que serão definidas a vida futura de todos os que passarem pela instituição escolar. Tal é a relevância desta formação pela qual historicamente tanto se luta, em todos os âmbitos possíveis (Ferreira, 2006).

O texto inicial das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura (Brasil, 2006b, p.1), define que:

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 linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

O verdadeiro exercício de cidadania e a adequada formação de profissionais da educação são inseparáveis. Por isso, precisam ocorrer com base nos princípios constitucionais que devem reger as políticas públicas de formação dos profissionais que educam para a verdadeira cidadania, superando o individualismo e norteadas pelos ideais de solidariedade humana, de justiça social e de fraternidade a fim de que se constitua uma sociedade verdadeiramente livre, solidária e justa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura definem princípios, condições de ensino e aprendizagem, bem como procedimentos que devem ser observados no planejamento e na avaliação pelos aparelhos do sistema de ensino e pelas instituições educacionais de ensino superior no Brasil, nos termos especificados nos Pareceres nº5, de 2005 e nº3 de 2006 (Ferreira, 2006).

Os princípios que norteiam os Pareceres nº3 e nº5 de 2006 afirmam que o aluno graduando do curso de Pedagogia atua tendo como norte um repertório de informações e habilidades composto pela variedade de conhecimentos práticos e teóricos, cuja materialização ocorrerá proporcionada pela atuação profissional, com fundamentação em conceitos que envolvem a interdisciplinaridade, a contextualização, os fundamentos democráticos, a pertinência e proeminência social, as diretrizes éticas e a sensibilização afetiva e estética. Este repertório precisa ser constituído por intermédio da multiplicidade de olhares, inerentes às ciências, às culturas, às artes, à vida diária, que possibilitam a realização de uma leitura das relações sociais, étnicas e raciais e nos processos educativos que se desencadeiam em decorrência destas multiplicidades (Brasil, 2006b).

Os Pareceres nº3 e nº5 de 2006 ainda apontam como princípio que, para a formação do licenciado em Pedagogia, é essencial que ele perceba a escola como uma instituição complexa, cuja função formativa e inicial consiste em promover, de forma equânime, a educação para e na cidadania. É fundamental que compreenda, entre os demais aspectos, que entre os povos indígenas, a instituição escolar se estabelece como um intenso mecanismo de desenvolvimento e de valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica e territorial destas comunidades, bem como de articulação existente entre as organizações indígenas tradicionais e a sociedade brasileira (Brasil, 2006a).

Quanto ao perfil do Licenciado em Pedagogia, os Pareceres nº3 e nº5 de 2006 afirmam que há que se considerar:

- 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.

(Brasil, 2006a, p.8)

Silva (2012), nesse contexto, afirma que diretrizes legais nem sempre alteram a concepção filosófica de um curso. Alguns provocam alterações de caráter técnico. As Diretrizes para a Pedagogia, no entanto, por intermédio de exigências específicas pretendem provocar não somente alterações no contexto técnico, mas na concepção filosófica. Porém, o que se questiona é: os cursos de Pedagogia, tendo como base as Diretrizes, realizarão as mudanças filosóficas ou apenas farão adequações na estrutura da matriz curricular do curso por ser esta a que melhor reproduz um curso no processo de avaliação ou apreciação?

Nesse sentido, Scheibe (2007) afirma que no núcleo dos debates que problematizaram a concepção das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, situa-se a resistência do movimento dos educadores à sugestão do protótipo de formação concebido na reforma da educação dos anos 1990. Fundamentadas no empenho pela superação de um aparelhamento educacional inserido no universo das políticas neoliberais, as instituições educacionais contrapuseram ao racionalismo técnico e à inclusão de caráter formal das políticas públicas, princípios direcionados ao desenvolvimento crítico e social. Reivindicar uma base comum para a formação dos profissionais da educação estabeleceu-se uma bandeira para a constituição de um sistema unificado neste contexto de profissionalização, que se estabelece como estratégico no campo da regulação social.

O CNE, no ano de 2003, instituiu uma Comissão Bicameral composta por conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, tendo como intenção definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Inicialmente buscou-se fazer uma revisão das contribuições que foram colocadas ao CNE nos anos anteriores à constituição desta Comissão, pelas associações acadêmicas e

científicas, comissões e equipes de estudos que possuíam como elemento de investigação a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por entidades estudantis e sindicatos que agrupam os participantes efetivos na implementação da política de formação nacional desses profissionais e de valorização da docência, assim como de forma individual em proposições fornecidas por professores e estudantes do curso de Pedagogia (Brasil, 2006b).

Em seguida, no mesmo ano, houve a promoção de uma audiência pública onde restou evidente a heterogeneidade de posicionamentos no que diz respeito aos princípios, às formas de organização pelas quais o curso deveria estar submetido e à titulação a ser concedida. Renovando-se de maneira periódica os membros que compunham o CNE, em 2004 a Comissão Bicameral passou por uma recomposição e recebeu a missão de tratar dos assuntos referentes à formação de professores, priorizando as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Esta comissão deu profundidade aos estudos referentes às normas gerais e às práticas curriculares então vigorantes nas licenciaturas e à situação paradoxal da formação de docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Submeteu, à comunidade educacional, a apreciação da versão inicial do Projeto de Resolução, resultando, em resposta a esta consulta, no ano de 2005, o surgimento de críticas e sugestões veiculadas nos mais diversos canais de comunicação e em debates, para os quais foram convidados os conselheiros membros da referida Comissão (Brasil, 2006b).

Assim constituída, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia acabaram levando em consideração as proposições formalizadas em apreciações sobre a realidade da educação brasileira, tendo como intenção proceder ao diagnóstico e a avaliação acerca da formação e da atuação de professores, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Educação Profissionalizante para o Magistério e no exercício de atividades que demandem formação pedagógica e conhecimentos relativos à política e gestão educacionais, levando em conta 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.

(Brasil, 2006b, p.2)

No Brasil, o curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939, juntamente com o movimento de criação da Faculdade Nacional de Filosofia, anteriormente denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 abril de 1939. Acompanhando os cursos de filosofia, ciências e letras, sua organização inicial correspondia ao esquema chamado de 3+1. Com três anos de curso, o aluno obtinha o diploma de Bacharel em Pedagogia. Ao cursar didática por um ano a mais, conquistava o diploma de Licenciado em Pedagogia. Dessa forma, o curso dissociava o âmbito científico da Pedagogia, do conteúdo referente à Didática. Nos dias atuais, o curso de Pedagogia é administrado fundamentalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, responsáveis por fixar sua destinação, aplicabilidade e finalidade, bem como as competências exigidas do profissional formado e a circunscrição da formação desenvolvida no curso (Mandú & Aguiar, 2013).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, determinadas pelo CNE por intermédio da Resolução nº1, de 15 de maio de 2006 desencadeou, novamente, os debates acerca da identidade do curso, bem como da sua finalidade profissionalizante instituída, a partir da lei, como Licenciatura. O Curso de Pedagogia, na formulação legal atual, destina-se à formação de professores voltada à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. De forma complementar, ao desenvolvimento de competências para a educação nos cursos de Nível Médio, na Educação Profissional no âmbito de serviços e apoio escolar, nas atividades de gestão e organização educacionais e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do universo educacional (Scheibe, 2007).

Na alteração para um novo modelo dos cursos, o referido dispositivo legal determinou às instituições de ensino, a extinção das habilitações vigentes até então, já no ano seguinte à sua publicação – portanto, no ano de 2007. Neste período de 12 meses, o novo projeto pedagógico foi protocolado nos sistemas de ensino, alcançando a totalidade dos alunos que iniciariam o curso no período letivo seguinte. Das 2.800 horas instituídas

anteriormente como carga horária mínima para a efetivação do curso, foram determinadas 3.200 horas de trabalho acadêmico efetivo. Demais itens da regulamentação definem que 2.800 horas, no mínimo, precisam ser dedicados às aulas, pesquisas, atividades práticas e seminários, enquanto 300 horas são voltadas ao estágio supervisionado, preferencialmente nas atividades relativas à docência de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, no mínimo, 100 horas dedicadas às atividades de aperfeiçoamento em campos específicos de interesse dos alunos (Scheibe, 2007).

De acordo com Silva (2012), dos resultados das discussões ocorridas em âmbito nacional sobre as características peculiares ao curso de Pedagogia proclamadas nas Diretrizes é possível destacar três grandes significações e suas repercussões: 1) carga horária mínima de 3.200 horas; 2) eliminação das habilitações e; 3) exigência de elaboração de novo projeto pedagógico. A exigência pela carga horária mínima de 3.200 horas é a que determina alterações na maioria dos cursos. No que diz respeito aos cursos Normais Superiores, o curso de Pedagogia demonstra um importante diferencial: uma grandiosa carga horária. Tal reivindicação convenciona a conclusão do curso em um prazo mínimo de três anos. Prescrever uma extensa carga horária levou o curso de Pedagogia a expandir seus domínios de atuação, incorporando atribuições anteriormente dadas ao curso de Magistério ou Normal. Portanto, os cursos Normais Superiores passam a ter sua importância diminuída, pois deixam de ser o ambiente exclusivo para a formação do docente da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a possibilidade de que esses cursos sejam transformados em cursos de Pedagogia, bastando, para isso, que haja alteração curricular.

Outro motivo de acirrada disputa, segundo Silva (2012), foi a supressão das habilitações, embora a resistência por mantê-las tenha sido intensa, inclusive junto ao MEC. No entanto, com as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia foram suprimidas as habilitações: “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 (Brasil, 2006b, p.2)”. Entretanto, manteve-se a possibilidade do curso formar docentes para atuarem na área de gestão, o que inclui a administração, o planejamento, a supervisão, a inspeção e a orientação educacional para a Educação Básica, conforme prevê a LDB em seu art. 64, fornecendo ao curso de Pedagogia um atrativo adicional quando comparado ao curso Normal Superior e às demais licenciaturas.

No que diz respeito à exigência de elaboração de novo projeto pedagógico, uma das características peculiares ao curso de Pedagogia proclamadas nas Diretrizes, é possível afirmar que sua elaboração é trabalho complexo, pois demanda a participação dos segmentos envolvidos no curso: estudantes, docentes e funcionários. Os funcionários operam na perspectiva de fornecer os meios indispensáveis ao ingresso e à permanência dos alunos no curso, do momento da inscrição até a retirada do diploma de conclusão. A orientação dos alunos em pesquisas na biblioteca, o aparelhamento, a organização e manutenção dos laboratórios, das salas de aulas e seus equipamentos, as orientações metodológicas para cadastro e participação em eventos, orientações para processo de bolsas e intercâmbios, entre outras atividades, compõem-se de atividades básicas realizadas pelos funcionários. Sua participação, assim definida, ocorre mais na implementação do projeto pedagógico do que na etapa de elaboração. Esta demarcação é importante a fim de que os funcionários se sintam à vontade para participar de reuniões que tenham pautas que, teoricamente, não lhes dizem respeito. A participação dos estudantes e dos docentes no projeto político-pedagógico necessita ser plena, pois compreende a formulação, desenvolvimento e avaliação do curso (Silva, 2012).

A participação dos estudantes é diferente da participação dos docentes. Enquanto os professores são responsáveis diretamente pelas atividades de ensino, coordenam projetos de pesquisa e extensão, justificam, propõem, executam e avaliam um modelo de curso, aos estudantes compete avaliar e sugerir permanentemente mudanças no seu desenvolvimento. A participação dos docentes foi propositalmente enfatizada porque cabe a eles a tarefa de entrever novas perspectivas para o curso, em conformidade com o ambiente histórico e social em que se encontra situado, assegurando sua identidade teórica (Silva, 2012).

Diante do que aqui se expõe, infere-se que o curso de Pedagogia amparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais atua na formação e composição de um perfil de profissional inovador, mais crítico, reflexivo, consciente e democrático. É fundamental que este profissional da educação atue de forma dedicada na docência da educação básica, assim como no planejamento, na administração, inspeção, orientação e supervisão educacional, tanto em organizações escolares quanto em instituições não escolares, onde sejam necessários conhecimentos pedagógicos e produção de conhecimento, bem como em setores normativos do ambiente educacional (Mandu & Aguiar, 2013).

Segundo Scheibe (2007), as alterações que se procederam no currículo do curso de Pedagogia, ampliando o contexto de atuação, pertencem a uma ampla e debatida reforma no âmbito da formação dos profissionais da educação e na organização dos cursos de graduação no Brasil. Em momento posterior à promulgação da LDB, em 1996, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Superior (SESU), por intermédio do Edital nº4, de 4 de dezembro de 1997, deu início ao processo de alteração curricular, requerendo às Instituições de Ensino Superior (IES) que enviassem propostas a fim de que fossem elaboradas as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, cujo objetivo seria atuar como referência para as IESs quando da organização dos programas de formação, possibilitando que houvesse uma flexibilização na construção dos currículos e privilegiando a recomendação de âmbitos do conhecimento que seriam considerados.

As Diretrizes Curriculares deveriam contemplar, nesse contexto, a denominação de distintas habilitações e formações para cada área do conhecimento, esclarecendo objetivos e demandas que a sociedade pudesse apresentar. Assim, ficou evidente uma maior flexibilidade e dinamicidade curricular, adequação às necessidades do mercado local de trabalho, conexão entre graduação e pós-graduação, evidência para a formação geral, para o desenvolvimento de competências e habilidades gerais definidas. Esses aspectos foram responsáveis por tornar mais flexível a estrutura dos cursos de graduação (Scheibe, 2007).

Até o momento em que foi publicada a LDB 9.394/96, intensos debates ocorreram em torno da compreensão sobre formação defendida pelas instituições representativas do Movimento dos Educadores, cujos conceitos ressoaram no Poder Legislativo. Apesar disso, o projeto inicial, em debate por quase uma década, não obteve aprovação no Senado Federal, sendo substituído pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, que obteve aprovação no ano de 1996, na mesma época da LDB 9.394/96 que, após aprovação, necessitou regulamentações de toda a ordem por intermédio de Resoluções, Pareceres e Decretos, definindo-se, dessa forma, as Diretrizes para o Ensino Superior, incluindo a formação dos profissionais da educação. Assim, no que diz respeito ao curso de Pedagogia, as duas décadas de debates realizados pelo Movimento dos Educadores sobre a fragmentação da formação do educador foram dissolvidos, tendo em vista a criação do Instituto Superior de Educação que incluía o Curso Normal Superior, que formava professores para atuar nos

anos iniciais da educação básica, da mesma forma que o curso de Pedagogia (Peternella & Galuch, 2012).

Ao se analisar os resultados de todas as mudanças promovidas pela LDB 9.394/96 e a Resolução nº 1 de 2006, foi possível verificar, no que diz respeito à educação: 1) uma centralização maior dos investimentos destinados à educação básica e profissional por serem estes os espaços relativos ao saber ser e ao saber fazer, legitimado com o Relatório Jacques Delors, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); 2) formação da classe trabalhadora com fundamento na pedagogia das competências, assim como uma formação de professor para atuar na educação básica a partir da epistemologia da prática, evidenciando que o saber fazer e a reflexão sobre esse fazer poderiam ser mais significativos do que o domínio teórico sobre a educação, a pedagogia e as suas relações mais íntimas com a sociedade; 3) transferência para a escola dos novos modelos de gestão produtiva; 4) reformas dos currículos da educação básica até a educação superior, entre outros impactos (Pereira, 2014)

Pereira (2014) afirma que, no que diz respeito às reformas do currículo, a finalidade era flexibilizá-lo a fim de que estivesse apto à incorporação de novos saberes e conhecimentos, de forma a possibilitar uma formação atualizada a partir do mercado de trabalho, valorizando a práxis pedagógica em prejuízo da teoria que passou a ocupar lugar de coadjuvante. A flexibilidade tendeu a eliminar a rigidez de um modelo fordista de produção que vigorou mundialmente nos denominados 30 gloriosos anos do sistema capitalista, ocorridos entre os anos de 1949 a 1978. Da mesma forma, também no currículo escrito e praticado, visou purificá-lo do conhecimento desnecessário, do saber considerado fútil, da prática idealista de resistência e do alongado tempo pedagógico de aprendizagem. Nesse ângulo, a flexibilidade, como ação proveniente da globalização e reestruturação produtiva, tem uma significação multidimensional, pois envolve diversas esferas do conhecimento, da vida social e da produção, agregando variados dispositivos e fundamentações tecnológicas que permitem a existência (i)material, comprometendo os espaços de vida humana.

Três aspectos restam evidentes nesse processo: o capital, o educacional e o tecnológico. Este último diz respeito aos novos métodos de gestão, nos quais o princípio da flexibilidade se ancora na noção de *just-in-time*, que elimina os desperdícios, as sobras e os tempos mortos na jornada de trabalho. Da perspectiva do capital, essa concepção pressupõe

a necessidade de uma força de trabalho flexível, qualificada, que realiza diversos tipos de tarefas. Do aspecto educacional, centra-se na questão curricular, visando sua reformulação no sentido de torná-lo flexível, passível de agregar conhecimentos e saberes sob uma nova base produtiva formando, dessa forma, o novo trabalhador polivalente para o mercado de trabalho flexibilizado. Esse currículo necessita ser o espaço que avalize as alterações na educação demandadas por um projeto neoliberal imposto pelas agências governamentais do país. Assim, a reformulação é imprescindível para efetivar a reforma educacional, sendo que seu foco inicial concentrou-se na organização e gestão da educação. Um segundo foco está centrado na inclusão da diversidade na escola, observada por intermédio de políticas compensatórias de discriminação positiva (Pereira, 2014).

Equivocadamente, segundo Pereira (2014), a escola é vista como o local de concretização da equidade social. Depositam-se nela as esperanças de uma suposta justiça social. No entanto, a equidade da escola faz referência à equidade pedagógica, pois nesse universo, a justiça que lhe cabe é a justiça pedagógica, não sendo de sua jurisdição a iniciativa sobre as outras formas de justiça, como a social e a tributária. Concretizando-se as reformas sob a responsabilização da escola, o Estado pronuncia a execução de uma legislação capaz de regular o sistema educativo fundamentado nos parâmetros reformistas. Nessa concepção, encontra-se a LDB 9.394/96 que, no âmbito da Pedagogia, impôs o seu desmonte, quando delegou ao curso Normal Superior a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais, e o curso de Pedagogia somente para a formação dos especialistas da educação. A crise que se instalou veio a ser sanada quando da elaboração das Diretrizes Curriculares de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 01/2006, que atribui ao curso de Pedagogia a função de formar professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais da Educação Fundamental e, de forma indireta, dos especialistas em educação, como bem explicita o Art. 2º ao mencionar que:

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.

(BRASIL, 2006b).

Segundo Pereira (2014), centralizando o curso na atividade docente, conforme definido no §1º do art. 2º, que declara a docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” (Brasil, 2006b, p.1) e situando a docência como pré-

requisito para o exercício de atuações outras desse profissional em ambientes educacionais formais e não-formais, reconhece a centralidade de outras esferas do conhecimento na concepção da Pedagogia como ciência. Os predicados profissionalizantes que o curso de Pedagogia desenvolverá ou potencializará nos seus alunos, além da docência, estão expressos no art. 4º, incisos I, II e III, que se referem ao planejamento, coordenação, execução e avaliação da prática educativa formal e não-formal, bem como a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 2006a, p.1).

O currículo que o art. 6º institucionaliza, segundo Pereira (2014), necessita se organizar por nucleação, onde o primeiro, denominado Núcleo de Estudos Básicos, envolve os fundamentos ontológicos, históricos, epistemológicos, pedagógicos e psíquicos da educação e sua relação mais vasta com a cultura e a sociedade. Por outro lado, o Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos representa os conhecimentos das inúmeras áreas que compreendem a educação abrangendo os processos de educação escolares e não-escolares. Por fim, o Núcleo de Estudos Integrados tem como intenção enriquecer a formação dos alunos na medida em que possibilita a participação efetiva destes nas mais diversas atividades no decorrer do curso, sejam estas atividades de ensino, de pesquisa ou de extensão. Quanto à carga horária estabelecida, como já mencionada, compreenderá 3.200 horas, onde estão incluídas 300 horas de estágio prático e 100 horas de estudos integrados (Brasil, 2006a).

O currículo se constitui como forma de produzir existência (i)material. Assim considerando, necessita planejamento e prática de forma crítica a fim de que os sujeitos tenham a capacidade de alterar radicalmente suas condições (i)materiais. A questão a ser levantada é se os currículos de Pedagogia, reformulados na totalidade do território nacional, passaram por planejamento que considere uma concepção crítica de educação e de sociedade. Para responder a esse questionamento, torna-se necessária uma pesquisa abrangente. Apesar disso, as instituições, individualmente, devem realizar uma avaliação relacional entre os currículos – escrito e praticado – de forma a desvendar os intuítos e desordens na concepção do currículo planejado. Essa avaliação deve ser iniciada pelo currículo escrito, pois é este que institui conflitos epistemológicos e sociais, os quais planejadores e executores necessitam tomar ciência para compor novas proposições (Pereira, 2014).

1.4 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A opção pelo estudo da Pedagogia se deve ao fato de que este curso aborda o âmbito teórico e investigativo relativo à educação, do aprender e do ensinar. Atualmente, na intenção de idealizar a Pedagogia como ciência da educação, ela é definida, por Libâneo (2001), como uma área de conhecimentos acerca da problemática educativa na sua historicidade e totalidade. Ao mesmo tempo, como uma diretriz que orienta a ação educativa e se ocupa da prática de educar como parte da atividade humana e das ações sociais do indivíduo. A educação é exercício social e humano cujo efeito é transformar os seres nas suas circunstâncias físicas, espirituais, mentais e culturais, proporcionando configurações às vivências coletiva e individual. São essas transformações que compõem o objeto de estudo da Pedagogia. Isso ocorre pelos processos de comunicação, pela experiência, pelos saberes e pelas formas de atuar construídos e acumulados pela cultura da humanidade, que se transformam em patrimônio do ser humano.

Libâneo (2001) ainda infere que a Pedagogia, diante dos conhecimentos científicos, técnicos, profissionais e filosóficos, investiga a realidade da educação em transformação, para especificar finalidades e processos de interferência e ingerência metodológica e de organização que se referem à transmissão e à assimilação de conhecimentos e formas de atuar. A Pedagogia visa à compreensão intencionalmente direcionada das situações educativas. Para isso, recorre às contribuições teóricas fornecidas pelas ciências da educação. É a ciência que tem a educação como objeto de estudo. Outras ciências, como a Economia, a Psicologia, a Sociologia, entre tantas, também se ocupam com os problemas que envolvem a educação, realizando uma abordagem que ocorre em conformidade com o referencial teórico que estas ciências construíram.

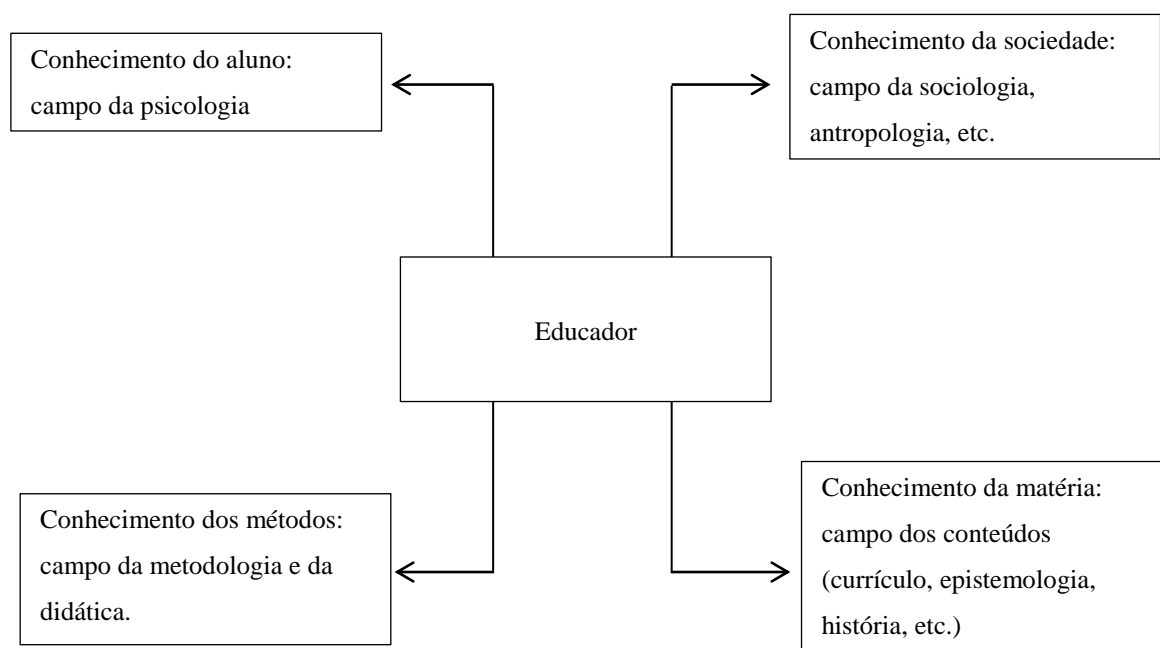
No entanto, segundo Libâneo (2001), é a Pedagogia que está apta a postular o processo educativo e se constituir como ciência que integra os aportes de outras referidas esferas. Porém, isto não quer dizer que ela ocupe um lugar hierarquicamente superior em relação às demais. O que lhe cabe, dessa forma, é posicionar-se devidamente como Ciência da Educação, integradora das abordagens das diversas ciências em função de uma proximidade intencional e globalizada na direção dos problemas educativos.

A formação inicial nos cursos de Pedagogia necessita estar voltada para a constituição de uma formação teórica e prática do professor em seu campo de trabalho

(leitura, matemática, história), bem como dos conhecimentos e competências pedagógicas indispensáveis para colocar em ação os seus saberes de forma didática, motivar os alunos para o conhecimento, avaliar o desenvolvimento da aprendizagem e adaptar o ensino às necessidades e interesses de cada aluno. Não há, nessas demandas, preocupação com os conhecimentos concernentes às disciplinas das Ciências Humanas, como Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, adequadas para proporcionar a sustentação necessária para que o professor posicione os conhecimentos ministrados à realidade que o circunda (Maués, 2011).

Libâneo (2012, p.19) afirma que toda investigação colocada nos domínios científicos da educação precisa ser pensada e efetivada sob a perspectiva da relação pedagógica – dos processos de formação proporcionados pelas diversas modalidades educativas. Os que investigam as Ciências Sociais (Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Economia da Educação) necessitam compreender que a Pedagogia é o “campo de estudo da prática educativa” e que seus estudos precisam colocar-se à disposição do entendimento e da elucidação da prática educativa, tal como é demonstrado no esquema abaixo (Figura 1.2):

Figura 1.2: Compreensão e esclarecimento da prática educativa



Fonte: Libâneo, 2012: 19

Nesse universo, a escola deve se transformar na medida em que se transforma a sociedade. Na mesma concepção, a formação necessita se adaptar. A questão é determinar quais mudanças seriam essas. Para a OCDE (2005b), estas mudanças são concebidas pelo processo de globalização da economia e pelo aumento da concorrência. Esses acontecimentos têm levado as organizações educacionais a repensar a estrutura de formação. As funções que atualmente se exige destes profissionais aumentaram significativamente, devendo o docente responsabilizar-se por classes marcadas pela multiculturalidade, pela avaliação, acompanhamento e aconselhamento do aluno individualmente, pela inserção e integração de alunos com necessidades especiais, pelas habilidades e competências sociais, pelo suporte e aconselhamento aos pais, pela manutenção de equipes de trabalho, pela continuidade de sua formação e pelas clássicas atribuições inerentes à função docente.

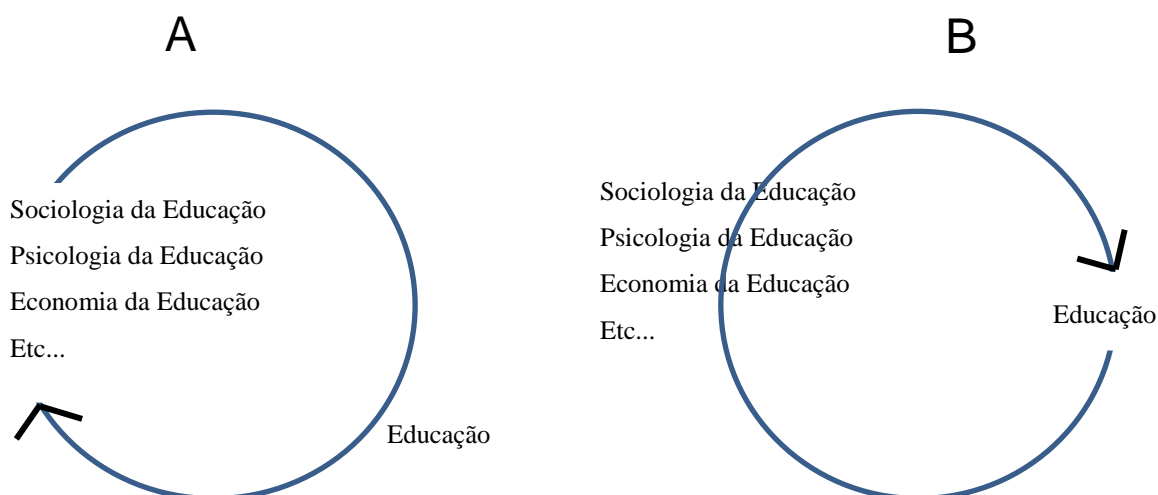
Nessa concepção, torna-se necessário considerar, por um lado, que a Pedagogia depende da contribuição essencial das diversas áreas do conhecimento que levantam o fenômeno educativo sob a ótica dos seus próprios conceitos e metodologias investigativas. Por outro lado, a Pedagogia reclama para si a função de ser uma ciência voltada a possibilitar uma aproximação intencional e generalizada dos fenômenos educativos, produzindo conhecimentos próprios. Assim, mesmo que ela trate com os objetos investigativos a partir da multiplicidade das práticas educativas e da multiplicidade de referenciais teóricos, a investigação pedagógica terá como referencial os saberes pedagógicos (Libâneo, 2012).

Desse modo, a exigência básica para o investigador nos domínios da educação se refere a que sua investigação subordine-se ao que é inerente e característico às práticas educativas. Em outras palavras: estudam-se políticas e gestão para que se possam viabilizar ações educativas; estudam-se processos culturais e sociais, da escola e da sala de aula, da globalização para que seja possível viabilizar e explicar ações educativas; estudam-se elementos culturais em função dos processos que formam o ser humano e das ações educativas (Libâneo, 2012).

Isso quer dizer que, para a investigação educacional, as práticas educativas ou a educação se estabelecem como ponto de partida e de chegada. Porém, como afirma Libâneo (2012), isso não tem ocorrido nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Nesse sentido, Saviani (1980) *apud* Libâneo (2012) demonstra como é possível evitar o viés na

investigação educacional no momento em que a clareza epistemológica em relação à Pedagogia é perdida. A Figura 1.3 demonstra duas circunstâncias que caracterizam propostas curriculares de cursos de pedagogia.

Figura 1.3: Propostas curriculares de cursos de pedagogia



Fonte: Saviani, 1991 *apud* Libâneo, 2012: 21

Em relação às propostas curriculares expostas pela Figura 1.3, Saviani (1991) *apud* Libâneo (2012, p.21) afirma que:

Na situação A, a educação é ponto de passagem, ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isto significa que as investigações no âmbito da sociologia da educação (valendo para as demais áreas) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas a partir de cuja estrutura conceitual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. [...] A situação B representa a inversão do circuito. A educação, enquanto ponto de partida e de ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. [...] Ao invés de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, 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 dos problemas enfrentados pelos educadores.

É a prática educativa que proporciona sentido à investigação no contexto das ciências da educação. A Pedagogia define-se a si mesma, segundo Libâneo (2012), como sendo uma ciência prática por referir-se a um fenômeno localizado no domínio da prática – a prática social da educação. É nessa categoria que se torna possível proceder a uma aproximação intencional e teórica às questões educativas, ainda que necessite, para isso,

recorrer aos demais campos de investigação. Contudo, é nesse ponto que ela se diferencia das denominadas Ciências da Educação.

2 OPÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 PERTINÊNCIA E MOTIVAÇÕES PESSOAIS

A educação brasileira sempre foi objeto de discussão. A sociedade espera que o sistema educacional, por si só, possa dar conta de resolver os problemas sociais presentes no país. Entretanto, é necessário, de acordo com Moreno (2018), que os professores estejam mais preparados para o enfrentamento nas salas de aula brasileiras – tarefa que demanda diálogo entre instituições universitárias e as escolas, assim como uma maior participação da equipe diretiva das universidades na reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

O envolvimento da pesquisadora com a educação vem desde a infância, quando acompanhava sua mãe nas atividades profissionais docentes. Posteriormente, deu início ao curso de magistério e em seguida assumiu atividades como docente e coordenadora pedagógica em escolas de educação profissionalizante. Em nível de pós-graduação, realizou especialização em gestão escolar, o que foi determinante para a escolha desta área por ocasião da realização do mestrado.

Aliado a isso, a pesquisadora possui um olhar investigador para os temas ligados à educação, à escola e ao professor, assim como à constituição dos currículos e das formas de ensinar e aprender. As motivações que levam a execução desta pesquisa por parte da pesquisadora envolvem uma cadeia de fatos que, estando em interdependência, situa a educação em um contexto social e políticos que acaba por interferir na construção da identidade profissional docente.

Com base nestas motivações, considera-se pertinente o desenvolvimento de um estudo que pretenda compreender a influência que a formação inicial dos cursos de Pedagogia assume para que a identidade profissional do professor seja constituída. Concomitante a isso, e de forma complementar, pretende-se, nesse estudo, identificar as percepções dos professores sobre sua identidade, considerar as formas como se constituem e reconhecem a identidade docente do pedagogo e verificar os paradigmas educacionais e de formação docente presentes na formação inicial dos cursos de Pedagogia.

2.2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa apresentada situou-se na aplicação de uma realidade circunstancial, caracterizando-se por ser exploratória. Possuiu como finalidade aprofundar e explorar conceitos e ideias, ajustando uma visão geral sobre o evento pesquisado, cumprindo, de forma clara, com os objetivos de pesquisa. Nesse contexto, houve o envolvimento da pesquisadora nas etapas que compuseram o estudo, a fim de responder às necessidades de populações que compreendem as pertencentes às estruturas sociais e educacionais contemporâneas e considerando potencialidades de conhecer e agir intrínsecas a elas (Gil, 2009).

De acordo com Gil (2009), a análise dos dados enquadra-se em uma natureza qualitativa, visto deixar evidente um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Ainda, porque houve a necessidade de que os fenômenos fossem interpretados e de atribuição de significados, o que exigiu, nesse caso, a presença da pesquisadora como instrumento-chave e uma análise dos dados realizada de forma indutiva. Assim, não se procedeu à utilização de técnicas estatísticas para analisar o que foi levantado.

Os métodos qualitativos proporcionam uma relação interpessoal mais longa e flexível entre aquele que pesquisa e os entrevistados. Além disso, tratam com as subjetividades intrínsecas à informação e envolvem uma maior riqueza nos detalhes do que os métodos quantitativos.

A abordagem deste estudo se configura como exploratória, pois seu objetivo consiste em estimular o pensamento científico por intermédio de uma concepção mais profunda do problema que se caracteriza por ser uma área pouco explorada em pesquisas científicas (Gil, 2009).

Na mesma concepção, Gil (2009) afirma que o estudo exploratório se constitui como um estudo preliminar que tem como principal objetivo a familiarização com um fenômeno que necessita ser investigado, de forma que o principal estudo a ser seguido possa ter um planejamento mais compreensível e de maior precisão. Podendo utilizar uma variedade de técnicas, em geral com uma pequena amostra, a pesquisa exploratória possibilita que o pesquisador defina o problema de pesquisa e formule a hipótese com maior exatidão. Além disso, consente a utilização de técnicas mais apropriadas para a pesquisa e, ainda, que determine quais questões são mais necessitadas de investigação

detalhada e ênfase, podendo chamar a atenção para possíveis áreas de resistência, dificuldades e sensibilidades.

Os estudos exploratórios, segundo Piovesan e Temporini (1995), são mais caracteristicamente realizados para três intenções: 1) satisfazer a curiosidade e o desejo do investigador na obtenção de melhor compreensão sobre o fato; 2) testar a viabilidade de realizar estudo cercado de maiores cuidados; 3) desenvolver métodos a serem empregados em um estudo mais cuidadoso. Sob esse ponto de vista, a pesquisa estabeleceria o passo inicial a auxiliar o planejamento de programas direcionados para a alteração de comportamento de indivíduos, assim como de interpretação.

Segundo Gil (2009), a pesquisa exploratória é utilizada na realização de estudos nos quais o foco principal consiste na familiarização do pesquisador com o fenômeno a ser investigado, de forma a proporcionar maior compreensão. Este tipo de pesquisa, que pode ser realizado por intermédio de técnicas diversas, em geral com uma amostra pequena, consente ao pesquisador a definição do problema de pesquisa e a formulação mais exata das hipóteses. Da mesma forma, permite a escolha das técnicas mais apropriadas para a pesquisa e a decisão sobre os assuntos que mais precisam de atenção e verificação detalhada, podendo alertá-lo em relação a possíveis dificuldades, pontos de sensibilização e espaços de resistência.

Uma pesquisa que envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com sujeitos que passaram por experiências práticas que compreendem o problema pesquisado pode ser considerada de cunho exploratório. São realizadas tendo como fundamentação assuntos com escassez de estudos anteriores. O objetivo consiste não na testagem ou confirmação de uma dada hipótese, mas sim, na realização de descobertas (Gil, 2009).

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por intermédio de entrevista e análise documental.

A entrevista é considerada como uma das técnicas mais fundamentais para a coleta de dados. Pode ser definida como uma conversa realizada em interação entre pesquisador e entrevistado, adotando-se um método para a obtenção de informações acerca de determinado assunto. Na condição de técnica para a coleta de dados, a entrevista é apropriada para o levantamento de informações sobre o que as pessoas sabem, acreditam,

esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram. Também realiza levantamento sobre suas explicações ou razões a respeito dos fatos precedentes (Selltiz *et al.*, *apud* Gil 2009).

Gil (2009) afirma que entre as vantagens na utilização da técnica de entrevista, estão: maior alcance, eficácia na obtenção de dados, quantificação e classificação. Quando comparada com os questionários, a entrevista não faz restrição aos aspectos culturais que envolvem o entrevistado, garante maior abrangência nas respostas, possibilita maior flexibilidade e permite que o entrevistador capture outras formas de comunicação não verbal. No entanto, algumas desvantagens desta técnica são apontadas pelo autor e necessitam ser levadas em conta na etapa referente à coleta dos dados. Entre elas, está a falta de motivação ou de compreensão do entrevistado, a apresentação de respostas não verdadeiras, a incapacidade ou falta de habilidade em responder aos questionamentos e a influência exercida pelo entrevistador, assim como suas opiniões pessoais sobre os assuntos abordados.

Porém, Gil (2009) esclarece que estas limitações, quando consideradas e trabalhadas, não prejudicariam, nem interfeririam na qualidade da entrevista. Para isso, o entrevistador necessita dedicar-se ao planejamento da intervenção interpessoal, dando atenção para aspectos que poderiam influenciar nas respostas e, dessa forma, invalidar seus resultados ou induzir a erros.

As entrevistas, segundo Laville e Dionne (1999), são classificadas em três tipos: entrevistas estruturadas (padronizadas), não estruturadas (despadronizadas) e semiestruturadas (semipadronizadas). Lakatos e Marconi (1996) afirmam que as entrevistas estruturadas são as que possuem questões e ordenamento igual a todos os respondentes, de forma que ao aparecer variações entre as respostas, estas precisam ser atribuídas às diferenças intrínsecas aos entrevistados. Gil (2009) esclarece que as entrevistas não estruturadas são opostas às estruturadas. O pesquisador, além de não elaborar um conjunto específico de questões, não as expõe ao respondente em uma ordem específica. Sua desvantagem principal está na incapacidade de possibilitar comparações entre as respostas dos entrevistados.

As semiestruturadas, foco deste estudo, são definidas como um arranjo de informações que se pretende dos entrevistados. Porém, a estrutura da pergunta e seu ordenamento variam em conformidade com as particularidades e opiniões apresentadas

pelos entrevistados. De forma geral, as entrevistas semiestruturadas fundamentam-se em um plano constituído de uma série de questões abertas, elaboradas verbalmente em uma ordem prevista que se apoia no quadro teórico, nas hipóteses e nos objetivos da pesquisa. É importante elaborar boas perguntas, interpretar as respostas e ser um ouvinte adequado no sentido de não se deixar iludir por tendências ideológicas e preconceituosas a fim de buscar a objetivação (Laville & Dionne, 1999). Neste estudo optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas porque as questões que envolvem identidade dizem respeito às subjetividades do sujeito. Sendo assim, foram consideradas as percepções externalizadas pelos sujeitos e a forma como se posicionaram diante do discurso.

A coleta de dados foi feita em etapas sucessivas. Foram elaborados dois roteiros voltados a orientar a entrevista para os dois públicos objetos da pesquisa – pedagogos formados e em atuação (Anexo I) e alunos dos cursos de Pedagogia que estejam cursando, no mínimo, o 4º semestre (Anexo II). A escolha por uma amostra constituída por pedagogos formados e por alunos dos cursos de Pedagogia está no fato de que a ideologia e a percepção sobre educação, identidade profissional e formação inicial de um e de outro se apresenta como diversa. Enquanto os pedagogos formados possuem vivência profissional, os alunos de Pedagogia idealizam a prática. Enquanto os pedagogos deparam-se com os problemas intrínsecos às relações que permeiam o sistema escolar, os alunos em formação apenas imaginam ideologicamente como se dão estas mesmas relações no universo das escolas regulares de ensino.

Os referidos roteiros foram aplicados de forma individual, a fim de considerar os comentários e apreciações dos entrevistados. Os dados qualitativos coletados com base na entrevista semiestruturada se estabeleceram como fundamentais para a realização de uma avaliação acerca das percepções que os alunos e profissionais possuíam sobre a identidade profissional e formação docente.

Sendo o estudo qualitativo, a análise dos dados coletados por intermédio dos instrumentos foi realizada com base nas percepções que os sujeitos externalizaram ao pesquisador por ocasião da entrevista. Assim, foi possível apresentar uma proposta de organização dos dados qualitativos de natureza verbal, obtidos por intermédio dos depoimentos prestados. Estes depoimentos foram colhidos pela interposição da entrevista. Dessa forma, o material verbal coletado passou por detida análise, colhendo-se de cada um

dos depoimentos as considerações pronunciadas com base nas categorias de análise elencadas.

A fim de proceder à síntese das expressões para que pudessem ser identificadas quais declarações, entre os entrevistados, se constituiriam por ser de uso mais corrente, foi utilizada a perspectiva teórico-metodológica fundamentada na Análise de Conteúdo, de Bardin (2006), estabelecida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aprimora constantemente e que se justapõe a discursos diversificados. A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de diagnóstico de comunicação, que possui como objetivo, fornecer sentido à leitura dos dados coletados, compreendendo de forma crítica o sentido das conversações, seu conteúdo manifesto, as significações explícitas ou ocultas. Esta técnica se constitui na análise das informações expostas sobre o comportamento humano, permitindo uma aplicação variada com duas funções: verificar hipóteses ou questões e descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestados pelos entrevistados. Sendo assim, os dados levantados através das entrevistas foram objeto de planejamento, coleta e sistematização, a fim de que os sinais que ocorreram em conformidade com o conjunto de categorias apropriadas fossem classificados. No item “métodos previstos para o tratamento e análise de dados” será realizada uma explanação sobre este tipo de análise de entrevista.

Também foi realizada coleta de dados fundamentada em análise documental. Nesse universo, foram analisados, da mesma forma, os dispositivos legais, considerando legislação e currículo, bem como a concepção dos cursos de Pedagogia no Brasil e sua evolução legal. A análise documental, utilizada para fins de pesquisa científica, segundo Gil (2009), possui a característica de proporcionar um conhecimento mais objetivo sobre a realidade.

As sociedades estão em contínuo processo de mudança. Alteram-se as estruturas e as formas com que a sociedade se relaciona, assim como sua cultura. No entanto, a fim de captar os processos de mudança, a observação das pessoas e os questionamentos acerca dos comportamentos adotados não são suficientes. Dessa forma, as fontes documentais constituem-se como fundamentais para a detecção de mudanças na estrutura e nos valores sociais, na população e nas atitudes.

A fonte de documentação adequada às finalidades desta pesquisa insere-se na categoria de arquivos públicos, que se compõem, segundo Marconi e Lakatos (2009), de

documentos municipais, estaduais e nacionais. São documentos oficiais compostos pelas seguintes legislações: Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8530/1946), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura). São documentos oficiais emitidos pela esfera governamental de âmbito federal para a educação e que proporcionam uma identificação da base legal na qual se fundamentam currículos e objetivos dos cursos voltados à área da educação.

Segundo Marconi e Lakatos (2009), o tipo de documento escrito e oficial se institui como a fonte mais fidedigna de dados. Os documentos citados dizem respeito aos atos de vida política de abrangência nacional. O cuidado do pesquisador se refere ao fato de que ele não possui controle sobre a forma pela qual os documentos são criados. Dessa forma, houve necessidade de selecionar, interpretar e comparar o material a fim de torná-lo utilizável como fonte de pesquisa, considerando os objetivos que amparam este estudo.

Foi utilizada, neste estudo, a análise documental, visto que proporcionou um conhecimento objetivo que serviu como amparo às subjetividades expostas pelas entrevistas. Este tipo de análise proporciona que se detectem alterações estruturais da sociedade, seus valores e comportamentos. A apreciação histórica foi fundamental para a compreensão da identidade profissional docente, visto que está fundamentada pela legislação e por trabalhos já realizados sobre o tema e disponíveis em bases de dados. Da mesma forma, apontaram possíveis fragilidades no sistema educacional, fragilidades estas que podem estar localizadas não somente na base dos cursos de formação inicial em Pedagogia, mas em todo o sistema de educação regular de ensino.

2.4 MÉTODOS PREVISTOS PARA O TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

A perspectiva teórico-metodológica denominada Análise de Conteúdo, de Bardin (2006), se compõe como uma cadeia de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos diversificados. A Análise de Conteúdo se estabelece, então, como um conjunto de técnicas de diagnóstico da comunicação, cuja finalidade é proporcionar significação à leitura dos dados recolhidos, a fim de compreender criticamente o conteúdo manifesto nas conversações e seus sentidos evidentes ou ocultos.

No conjunto de técnicas que a análise de conteúdo abrange, evidencia-se a análise categorial, que busca decompor o discurso em categorias, cujos critérios de delimitação e de escolha são orientados pela extensão da investigação e pelos temas que compõem relação com o objeto de estudo levantado com base nos discursos dos sujeitos que participaram da pesquisa (Bardin, 2006).

A categorização, de acordo com Bardin (2006), se estabelece como uma operação que classifica os elementos constitutivos por diferenciação e por reagrupamento de acordo com critérios previamente definidos. As categorias se compõem como classes que reúnem unidades de registro amparadas em um título genérico em razão das características comuns que estes elementos carregam. No entanto, torna-se necessário, antes, considerar as unidades de análise como elementos norteadores para a constituição das categorias que servem como orientadores para a elaboração das conclusões.

Uma das decisões mais fundamentais e importantes para o pesquisador, segundo Campos (2004), é a escolha das unidades de análise. Na pesquisa qualitativa, aquele que investiga possui como norte os objetivos e os problemas de pesquisa que precisam ser respondidos. Com frequência, as unidades de análise podem incluir algumas palavras, sentenças, frases inteiras, parágrafos completos ou um texto de entrevista. Há diversas opções quando o foco é escolher quais recortes podem ser utilizados. Porém, há um interesse maior pela análise de temas, o que frequentemente conduz o pesquisador a concentrar seu foco na utilização de parágrafos, frases ou sentenças como unidades de análise.

O tema, de acordo com Campos (2004), pode ser compreendido como uma opção individual do pesquisador, conjecturado por orientação dos objetivos da pesquisa e indicativos colhidos por meio do contato com as teorias e o referencial bibliográfico estudados, classificados, preliminarmente, por um encadeamento de ordem psicológica, que pode fazer alusão a variados temas. A evidência desencadeada pelas unidades de análise temática, que nada mais são que recortes do texto, obtém-se em conformidade com um processo indutivo e dinâmico de atenção que se direcionam ora para a mensagem explícita, ora para os significados não evidentes do conjunto.

Assim, a dificuldade esteve em delinear com transparência a motivação da escolha por este ou por aquele fragmento, sem considerar que a relação processada entre pesquisador e material pesquisado se instituiria como de interdependência intensa. Dessa

forma, foram utilizados os objetivos da pesquisa como primeiro norteador. No entanto, na análise, não foi possível fazer uma dissociação ou abster-se do emprego de recursos intuitivos e mentais que, por vezes, ultrapassam questões postuladas e são necessários a uma análise com esta configuração. Sem embargo, é possível afirmar que optar por esta ou por aquela unidade temática é uma conjunção interdependente estabelecida entre os objetivos da pesquisa, as teorias que explicam e que foram escolhidas pelo pesquisador e as suas próprias teorias intuitivas e pessoais. Neste ir e vir constante entre os objetivos, as teorias e intuições, emergiram as unidades de análise que foram, neste estudo, transformadas em categorias (Campos, 2004).

Assim sendo, Campos (2004) afirma que é possível caracterizar as categorias como um conjunto de enunciados que abrangem uma variedade de temas segundo grau de intimidade e que possam, por intermédio da sua análise, expressar significados e elaborações significativas capazes de atender aos objetivos de estudo e, além disso, criar novos conhecimentos, possibilitando o aparecimento de uma visão diferenciada acerca dos temas sugeridos. As categorias, dessa forma, podem ser apriorísticas (*a priori*) ou não apriorísticas (*a posteriori*).

Quando *a priori*, o pesquisador já determina, de acordo com sua experiência ou seu interesse, categorias pré-definidas. Estas categorias caracterizam-se pela ampla abrangência e por comportar subcategorias que possam emergir do texto. Esse tipo de categorização proporciona as comodidades do balizamento, permitindo ao pesquisador que classifique as unidades de análises no interior das categorias preferenciais e, com isso, passe a diversificá-las em subcategorias. No entanto, a predefinição de categorias é fator limitante para a abrangência de conteúdos significativos que não se adequam às categorias previamente determinadas. Esse fator provoca engessamento das categorias temáticas e, ainda, deixa de considerar aspectos importantes demonstrados pelos discursos (Campos, 2004).

Cabe destacar que, ao fazer uma categorização *a posteriori*, a pesquisadora necessitou empenhar-se para desvendar o conteúdo latente que o discurso demonstrava no material disponibilizado pelas entrevistas. Nesse sentido, a análise contextual e histórica foi de grande valia, assim como a criatividade, a intuição e a apreciação, aliados ao caráter crítico da pesquisa (Bardin, 2006).

Bardin (2006) organiza a fase do processo de análise dos dados coletados em três etapas: 1) pré-análise do material, 2) exploração do material coletado e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise se estabelece como sendo uma fase na qual o material a ser analisado é organizado, tendo o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando os conceitos iniciais. A fase seguinte – exploração do material coletado – incide na exploração do material onde são definidos os sistemas de codificação (categorias) e a identificação das duas unidades presentes: de registro e de contexto. A exploração do material disponível possibilitará a riqueza das inferências e das interpretações. Esta se constitui como sendo uma fase marcada pela exposição analítica, que diz respeito ao material textual coletado (*corpus*) submetido a um estudo aprofundado e orientado pelas hipóteses e pelas referências teóricas. A terceira fase se refere ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação. Esta fase é dedicada ao tratamento dos resultados, incidindo nela a condensação e a evidência das informações passíveis de serem analisadas, culminando nos comentários inferenciais – é o momento onde se utiliza a intuição, a análise reflexiva e a crítica (Bardin, 2006).

Cumprir-se para o fato de que estas fases envolvem um sem número de simbolismos que necessitam decodificação. Assim, é necessário, por parte do pesquisador, empenho no sentido de desvendar o conteúdo que se mostra latente. Dessa forma, a análise contextual e histórica se transforma em conteúdo de grande valia, bem como a criatividade, o exercício da intuição e a apreciação, combinados ao caráter crítico do estudo (Bardin, 2006).

A escolha pela categorização *a posteriori* (não apriorística), que amparou esta pesquisa, considera aquilo que emerge do contexto do discurso dos entrevistados. As categorias foram criadas e classificadas após as entrevistas. Tendo como norte os objetivos desta pesquisa, o discurso dos entrevistados passou a ser analisado e, a partir disso, foi realizada a categorização. A vantagem deste tipo de categorização está em impedir o engessamento das categorias temáticas que são realizadas *a priori* e, ainda, considerar os aspectos levantados pelos discursos. Esta opção demanda do pesquisador uma intensa análise do material e das teorias que o fundamentam, além de não poder perder de vista a atenção aos objetivos da pesquisa. Embora não haja, segundo Campos (2004), formulações mágicas e orientadoras que possam auxiliar o pesquisador na categorização, geralmente ele

segue seu caminho com base nos objetivos do estudo, em seus conhecimentos proporcionados pela teoria, pela sua competência, aliada à sensibilidade, experiência e intuição.

2.5 POPULAÇÃO DO ESTUDO

A população desta pesquisa foi composta por profissionais e estudantes da área de educação, divididos em dois grupos: o primeiro, por profissionais docentes em atuação educativa por um período igual ou maior do que cinco anos; o segundo, por alunos do curso de Pedagogia que estivessem cursando, no mínimo, o 4º semestre. Considerando que os cursos de Pedagogia no Brasil possuem, em média, oito semestres, os referidos alunos necessitavam já ter cursado, no mínimo, a metade do curso.

A escolha por estas duas amostras – profissionais atuantes e alunos em formação – se amparou no fato de que os conceitos e as ideologias alimentadas pelo inconsciente coletivo destes dois públicos poderiam ser diferentes em função da experiência possibilitada pela atividade profissional que o primeiro grupo adquiriu ao longo dos anos e o segundo grupo ainda não obteve em função de se encontrar em processo de formação.

A amostra, não probabilística, selecionada aleatoriamente, compôs-se por 10 profissionais atuantes em escolas de ensino fundamental e médio, para os quais foi aplicada entrevista específica e 10 alunos do curso de Pedagogia de uma universidade particular, de direito privado, sediada no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, no município de Caxias do Sul, para os quais se aplicou a segunda entrevista, igualmente específica. Dessa forma, foram duas entrevistas diferenciadas aplicadas a uma amostra total de 20 pessoas.

A opção por realizar uma amostragem não probabilística se deveu ao fato de que, neste procedimento, a amostra é selecionada sem que esteja presente o comprometimento com o equilíbrio referente ao universo total examinado. A amostragem não probabilística, normalmente, trabalha com os sujeitos disponíveis nos locais que se constituem como foco – neste caso, instituições de ensino superior responsáveis pela formação de alunos em Pedagogia e escolas de ensino fundamental e médio onde atuam os profissionais em educação (Frankenthal, 2017).

Os 20 sujeitos participantes desta pesquisa responderam a duas entrevistas distintas – um roteiro de questões direcionado aos profissionais atuantes (Anexo I) e outro aos alunos em processo de formação (Anexo II). No entanto, a temática das duas entrevistas teve como foco os objetivos deste estudo: compreender a influência que a formação inicial dos cursos de Pedagogia assume para que a identidade profissional do professor seja constituída, identificar as percepções dos professores sobre sua identidade, considerar as formas como se constituem e reconhecem a identidade docente do pedagogo e verificar os paradigmas educacionais e de formação docente presentes na formação inicial dos cursos de Pedagogia.

O critério de inclusão dos dois grupos passou pela aceitação da população em participar deste estudo, o que ocorreu com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Anexo III. Outro critério condicionante à participação na pesquisa, que esteve voltado aos profissionais atuantes, envolveu estar atuando em escolas de ensino fundamental e médio por um período igual ou maior do que cinco anos; aos alunos em processo de formação, o critério de inclusão compreendia estar cursando, no mínimo, o 4º semestre do curso de Pedagogia.

Como critério de exclusão, não participaram da pesquisa os alunos e profissionais da educação que não concordaram em assinar o TCLE ou que, relacionado aos profissionais formados em Pedagogia, não estivessem atuando em escolas de ensino fundamental e médio ou não possuísem um mínimo de cinco anos de atuação; e aos estudantes dos cursos de Pedagogia, aqueles que não tivessem atingido o 4º semestre do referido curso.

3 RESULTADOS

3.1 DISCURSO DO SUJEITO

Ao considerar o olhar investigador da pesquisadora para questões vinculadas à educação em um país onde os docentes e as instituições de ensino possuem uma valorização inferior a que se considera ideal no sentido de haver subsídios e apoio para o ensino e a aprendizagem e a ausência de atualização nas formas de exercê-los, os motivos que conduziram este estudo para que assumisse esta configuração são inúmeros e interdependentes. A educação brasileira encontra-se em uma situação de não competitividade, visto que o estado de abandono evidenciado pela falta de políticas públicas e a atuação de órgãos governamentais reflete-se nas dinâmicas exercidas nas escolas, no *animus* dos alunos, na forma de exercer a atividade docente por parte dos professores, na gestão desempenhada pela equipe diretiva e na maneira como pais compreendem os fins a que a educação se destina.

Estas considerações conduzem a que se desenvolva um estudo capaz de compreender que tipo de influência pode ser levado em conta no momento em que o foco das pesquisas se situa na constituição da identidade profissional do professor e a influência que os cursos de formação inicial em Pedagogia exercem para que esta identidade se estabeleça. Nesse contexto de percepções e manifestações e considerando o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em compreender a influência que a formação inicial dos cursos de Pedagogia assume para que a identidade profissional do professor seja constituída, foram elaboradas entrevistas voltadas para a obtenção de informações que tinham como finalidade detectar o que as pessoas conhecem, creem, esperam, percebem ou ambicionam, pretendem fazer, fazem ou fizeram.

Coletados os dados, que foram levantados por intermédio de entrevista semiestruturada realizada em interação entre pesquisador e entrevistado, foi possível classificar, por meio das manifestações, as principais questões que emergiram do discurso dos entrevistados acerca da composição da identidade profissional docente, suas significações, expectativas e a contribuição dos cursos de formação inicial em Pedagogia

para sua constituição. A fim de alcançar este escopo, os entrevistados³ foram ouvidos individualmente e suas respostas, comentários e apreciações acerca dos assuntos levantados foram considerados.

Sendo o estudo qualitativo, e tendo passado por detida análise dos depoimentos, ao final da apresentação destes resultados são expostas as categorias de análise que vão fundamentar a discussão que se segue, com base em uma perspectiva teórico-metodológica que possui como base a Análise de Conteúdo, de Bardin (2006). Em um segundo momento são analisados legislação e currículo, assim como a forma como são concebidos os cursos de Pedagogia no Brasil em um procedimento que corresponde à análise documental.

Considera-se identidade profissional:

Um processo de construção de significado, baseado em atributos culturais, donde resulta uma pluralidade de identidades tanto para os atores individuais como coletivos, ainda que essa pluralidade seja fonte de stress e contradições para a autorrepresentação e a ação social. As identidades não se confinam, no entanto, aos papéis sociais. Esses são definidos por normas e organizam as funções dos indivíduos nas instituições e organizações da sociedade, ao passo que as identidades são fontes de significado construído por meio do processo de individuação, o que lhes confere muito mais força para a representação e ação social.

(Cardoso, *et al.*, 2016, p.376)

Assim sendo, e tendo os entrevistados o esclarecimento necessário sobre o conceito de identidade profissional em momento que antecedeu a pesquisa, procedeu-se à primeira pergunta da entrevista.

Aos professores em atuação, foi perguntado: “Quais foram os motivos que contribuíram para que você direcionasse sua vida profissional para a área da educação/pedagogia?”.

As respostas demonstraram haver uma variabilidade de motivações. Foi possível perceber em alguns que a educação sempre foi algo presente no âmbito familiar, pois alguns dos membros das suas famílias já vivenciavam essa profissão, ministrando aulas e atuando como gestores em ambientes de educação regular. Da mesma forma, ter ótimos professores foi motivação que levou outros entrevistados a optar pela carreira docente, fazendo com que estes trouxessem, como decorrência, a estimulação necessária ao surgimento da vontade de trabalhar no ambiente escolar. Na mesma linha de argumentação, outros destacaram que o direcionamento da vida profissional para o campo

³ Os entrevistados serão nomeados com a letra E e o número que segue, na ordem que as entrevistas foram realizadas (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10). Sendo E1 o primeiro e E10, o último a ser entrevistado.

da educação representou “a magia de ensinar aprendendo” (E3), além do destaque para seu poder transformador. Contribuir, direta ou indiretamente, na formação de pessoas e para o desenvolvimento da sociedade também foi destaque nas manifestações, evidenciando-se que a educação infantil é período importante para o desenvolvimento de seres humanos melhores, dotados de dignidade e comprometimento em torno de um país melhor. De outra forma, e contrariamente às manifestações correntes, ter optado por trabalhar em sala de aula com o objetivo de contribuir financeiramente com a renda familiar foi manifestação que surgiu. Porém, não é recorrente entre os demais entrevistados.

Aos pedagogos em formação, visto estarem em processo, a mesma pergunta focou na escolha pela educação como atividade profissional: quais os motivos que o levaram a optar pelo curso de pedagogia? Destacam-se, em alguns, a subjetividade relacionada a direcionarem sua vida profissional para a docência, pois não encontraram, em nenhum momento, outra forma de exercício profissional. Na mesma linha, ainda se percebe o fato de que a opção pela vida docente relaciona-se ao mercado de trabalho, pois “é uma profissão que não falta no mercado de trabalho” (E1). Dar continuidade ao magistério, curso que foi realizado em nível de Ensino Médio também foi manifestação corrente. No entanto, são expressivas as manifestações que informam a relação estabelecida com crianças ao afirmarem, os entrevistados, que possuem facilidade de comunicação e de relacionamento quando o público-alvo é composto de crianças. Da mesma maneira que os professores em atuação, os alunos em formação também afirmaram acreditar no poder que a educação pode fazer pela humanidade. Esse poder a que os entrevistados se referem diz respeito à pessoa e à sociedade, nos aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, financeiro e social. O gosto por ensinar e a paixão pelos aspectos que envolvem o curso também foram evidenciados pelos entrevistados, especialmente porque são provenientes de família de educadores os quais exerciam essa atividade com amor e paixão.

Questionou-se, então, “o que significa ser professor e qual seu papel”. Os pedagogos atuantes, em sua maioria, mencionaram a mediação do conhecimento como sendo a principal função do professor. Nas palavras de E1,

O professor é um mediador do conhecimento, gerando novas aprendizagens. O mesmo tem um papel fundamental na formação de novos saberes e sua responsabilidade aumenta na medida em que ele se preocupa com a formação de cidadãos e na potencialização do aprendizado de cada um deles.

Com a mesma concepção de mediação, os entrevistados ainda afirmaram que a função do professor envolve facilitar os processos e a forma como acontece em um aspecto

globalizado. Nesse mesmo sentido, complementaram esta opinião, mencionando as formas de avaliação contínua, o fornecimento, ao aluno, de ferramentas que possam despertar a aprendizagem, desenvolver habilidades, fazer pensar, refletir, ser crítico a fim de colocar em prática o conhecimento adquirido. Ainda nesta concepção, percebeu-se que a função do professor é atuar como fonte transformadora de cidadãos, proporcionando trocas de experiências. Nessa linha de pensamento, ainda, percebeu-se manifestações que envolviam a formação das novas gerações, orientação, construção da sociedade, educação integral, assim como educação com foco na vida.

Os pedagogos em formação, ao serem questionados sobre o significado e o papel do professor, mencionaram, na maioria, a transmissão de conhecimento, destacando a mediação e o compartilhamento de conhecimentos e vivências. Outros acrescentaram a responsabilidade no exercício do papel de educador, o fato de que ensinar promove o aprender e a transmissão do conhecimento e dos saberes. Na linha de pensamento que envolve a mediação do conhecimento, ainda é possível destacar o fato de que “ser professor é inspirar pessoas, é ser uma referência” (E8) e o fato de que o docente necessita estar atento, na mediação, pois os alunos possuem tempos e modos divergentes entre si. Ainda nessa concepção, há quem tenha afirmado o fato de que o professor atua como um canal entre o aluno e o mundo. Complementando esse pensamento, houve considerações no sentido de que o docente precisa mostrar ao seu aluno os diferentes caminhos e, ainda, como esses caminhos funcionam em seus diversos aspectos. Esses caminhos, segundo E7, “são aqueles que o saber promove na vida das pessoas: caminho profissional, de desenvolvimento pessoal, de estilo de vida e social”. A disposição por ensinar e por aprender, por parte do professor, também foi mencionada, assim como a redescoberta do aluno diariamente. Por outro lado, manifestações relacionadas à educação como missão de vida também foram mencionadas.

A pergunta seguinte reportava o pedagogo atuante para o passado e levantava a questão da expectativa: “Considerando as expectativas que você tinha quando era estudante de pedagogia: elas foram atendidas?” As respostas variaram entre o “sim” e o “não”, cada entrevistado argumentando com suas justificativas legítimas, pois cada qual manifestou sua percepção acerca dos seus sonhos de estudante. Chamou atenção o fato de que tais expectativas foram frustradas “pelos rituais pedagógicos, que obrigam ao tratamento dos temas educacionais de forma alienada em relação à realidade social, onde

se vê um sistema demasiadamente arraigado aos princípios das redes sociais” (E4). De outra forma, algumas manifestações se deram no sentido de que as expectativas foram atendidas, visto que a intenção consistia em contribuir financeiramente com a renda familiar, independentemente daquilo que era esperado da profissão docente. Em uma terceira linha de pensamento, foi possível observar que as expectativas necessitam ser revistas diariamente, ao mesmo tempo em que a Pedagogia sofreu alterações significativas no decorrer do tempo, obrigando a, constantemente, revisar seus objetivos. Manifestações relacionadas a vivenciar a educação no dia a dia como algo prazeroso e gratificante também foram constatadas.

Os pedagogos em formação responderam a mesma pergunta. No entanto, suas expectativas se referem ao tempo futuro – ao que está por vir: quais são suas expectativas futuras em relação a esta profissão? As respostas dos entrevistados, que são alunos em formação, foram as mais distintas. Manifestações afirmando que o professor deve estar em constante capacitação e desenvolvimento foram destacadas, ao mesmo tempo em que se espera que a educação possa ter professores atuantes e mais comprometidos com a sociedade e com os aspectos biopsicossociais dos seus alunos. Outros afirmaram que esperam uma maior valorização da profissão e do próprio educador. Considera que está difícil ser professor, em função da desvalorização, no entanto, o docente precisa ser apaixonado e querer o melhor para seus educandos, pois somente assim alguns aspectos da profissão poderão ser modificados. Ainda, que o curso, atualmente, está muito concentrado na teoria e que a prática pedagógica é completamente diferente dos aspectos teóricos. Os entrevistados guardam, ainda, a expectativa de que os professores não sejam aqueles docentes que nenhum aluno gostaria de ter, pois, segundo afirmado pelos entrevistados, os alunos teriam mais paixão por aprender se o professor fosse apaixonado por ensinar. Afirmaram, também, que apesar do momento ser crítico e de que a profissão docente passará para a história como a menos valorizada, o professor não pode desistir. No mesmo pensamento, os entrevistados esperam que a valorização que o professor merece possa acontecer, mais cedo ou mais tarde, assim como um piso salarial justo. A valorização, segundo eles, necessita estar expressa na prática, não apenas no discurso. Uma informação a ser destacada consiste no fato de que, segundo os entrevistados, os professores estão fazendo o papel de pais do educando e, nesse sentido, espera uma atuação mais eficaz, por parte dos pais, na educação dos filhos no futuro.

“De que maneira a formação inicial em Pedagogia contribuiu para a construção da sua identidade profissional?” – foi a questão a ser respondida pelos pedagogos atuantes. Foi possível observar, segundo suas manifestações, que, se por um lado, alguns educadores tornaram-se profissionais críticos e reflexivos, por outro, destacou-se que a formação não contribuiu para a construção de sua identidade profissional. Mencionam que a contribuição na construção da identidade profissional ocorreu por intermédio de profissionais que os entrevistados declararam admirar e que são inspiradores. Manifestações no sentido de que a construção da identidade profissional se deu por meio de fundamentações teóricas, reflexões e a união da teoria com a prática, também foram constatadas. Enquanto isso, e na linha contrária, foi possível verificar afirmações no sentido de que a formação inicial contribuiu muito pouco para a constituição da identidade profissional. Houve quem afirmasse que sua segunda formação, Licenciatura em História, que lhe proporcionou a oportunidade de ser historiador e professor nesta área do saber, possibilitou uma formação mais sólida do que a de um professor formado em Pedagogia. De outra forma, houve manifestações no sentido de que a Pedagogia contribuiu totalmente para a formação da sua identidade profissional, pois o modificaram como pessoa em questões que envolvem habilidades, formas de agir e de pensar, além de mostrar o que buscavam ser: mais humanos, mais comprometidos, com outra visão de mundo e de análise nos fatores que abrangem o comportamento das pessoas.

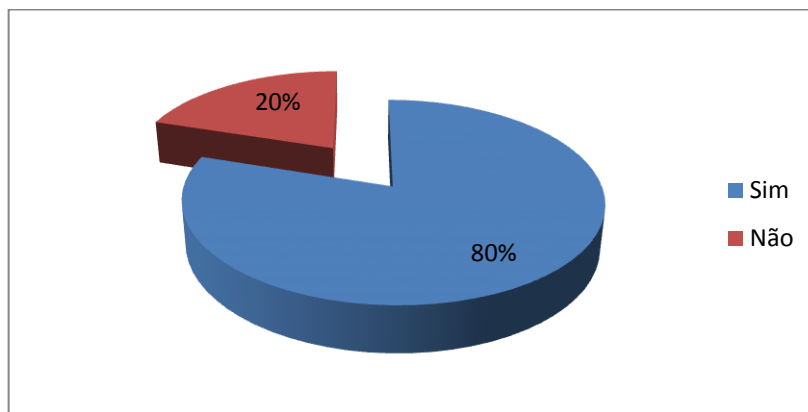
Contrariamente ao direcionamento que se deu aos pedagogos atuantes, e em uma perspectiva futura, questionou-se aos pedagogos em desenvolvimento de que maneira a formação inicial em Pedagogia contribuiria para a construção de sua identidade profissional. Manifestações relacionadas de que a Pedagogia se constitui como o primeiro passo para a carreira, para o aprender a aprender e para possibilitar ao pedagogo o conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno foram evidenciadas. Ao mesmo tempo, perceberam-se revelações no sentido de que a formação inicial poderia facilitar o processo de assumir uma turma e que nos estudos, na leitura e na teoria que o curso de Pedagogia proporcionava, a prática se aperfeiçoaria. De outro modo, e demonstrando uma compreensão mais abrangente sobre o tema da pergunta, os entrevistados mencionaram que através dos conhecimentos adquiridos, dos livros, dos teóricos da educação mencionados no curso e das experiências que os professores compartilham, a construção da identidade profissional seria viabilizada de forma mais concreta. Da mesma forma, E4

declarou: “A formação é a base e nós, enquanto futuros educadores, devemos lutar, nos juntarmos, ser uma classe unida e fazer a diferença. Mostrar quem somos, mostrar que somos capazes de tudo aquilo que venham a nos submeter dentro de sala de aula”.

Ainda se ouviram afirmações no sentido de que a formação inicial auxiliaria na compreensão das próprias capacidades e dos percursos a serem trilhados e, ainda, que contribuiria para a reflexão sobre os papéis a serem desempenhados e os subsídios suficientes para seu exercício.

Aos pedagogos atuantes perguntou-se: “você considera que há uma identidade profissional associada a sua atuação como professor?”. As respostas afirmativas (8) representaram um resultado de 80%, enquanto as negativas (2), 20% (Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1: identidade profissional em associação com a atuação docente



Fonte: a autora

Em conexão com a pergunta que gerou o Gráfico 3.1 acima, questionou-se: “Quais características estão associadas a esta identidade profissional”? Inúmeras características foram enumeradas pelos entrevistados pedagogos atuantes. Em especial, que se constituem como atributos presentes quando se considera a si, ao outro e suas relações. Dessa forma, foi possível destacar características variadas que envolvem: cooperação, trabalho em equipe, escuta ativa e foco no ser humano, respeito, cumplicidade e empatia, proatividade, dinamismo, competência, olhar sistêmico, afetividade, amor. Ainda foram mencionados fatores que envolveriam conhecimento, reflexão, sacrifício e luta, aprendizado constante e identificação com os processos biopsicossociais, relações sociais e interação com família, escola e sociedade e, complementando, prazer por ensinar, formação continuada e comunicação. Ao mesmo tempo em que as características acima

envolveriam a si mesmo, ao outro e suas relações, outro aspecto foi detectado nas respostas dos entrevistados. Foi possível verificar, no discurso do E6, que a “falta de identidade com o propósito de libertar a sociedade da opressão, da ignorância e da necessária integração e preservação das espécies”.

Visto que os pedagogos em formação não possuem atuação docente, esta questão não foi direcionada a eles.

Em relação à qualidade do ensino no Brasil, os entrevistados foram unânimes em afirmar a precariedade com que a educação é tratada no país, conforme demonstram as manifestações relacionadas ao fato de que a educação no Brasil está mudando, mas ainda é bem precária. Ao mesmo tempo, avaliando que a educação está em processo de mudança, alegaram que as escolas passaram a perceber a necessidade de avaliação dos aspectos que envolvem habilidades sócio emocionais, sendo essa avaliação a responsável por promover a grande virada na educação. Foi recorrente a constatação, entre os entrevistados, de que a qualidade da educação brasileira está em baixa pela grande diferença apresentada entre as escolas públicas e as escolas particulares. Na mesma concepção, houve afirmações de que o Brasil apresenta sentidos bem opostos. Por um lado, excelentes modelos e escolas, de qualidade, principalmente na rede privada de ensino. Por outro, a existência de escolas sucateadas e professores desmotivados. Os entrevistados consideram que esse fator está muito relacionado aos aspectos sociais e financeiros que têm permeado o país e sua sociedade. Resta evidente, nas afirmações, que ainda há muito a ser feito pela educação. Afirmaram os entrevistados que são necessárias ações que possibilitem ensinar os alunos a pensar, a serem críticos, atuantes, destemidos em um mundo marcado pela volatilidade, incertezas, complexidade e ambiguidade. Ainda destacaram que é indispensável focar nos seres humanos e nas suas habilidades de relacionamento. Percebe-se, entre o discurso dos entrevistados, que o ensino está sem sentido para o estudante, pois a educação, da forma como é realizada, não está acompanhando, na mesma proporção, a mudança das gerações, suas necessidades e interesses.

Os pedagogos em formação, ao responderem este mesmo questionamento, replicaram de forma unânime que a qualidade do ensino no Brasil é péssima, mediana e carente de maior atenção – de acordo com suas afirmações. Além disso, complementaram que a educação brasileira está muito distante de ser o que se pretende, que há muito a melhorar, que o Brasil, na educação, está a “passo de tartaruga” (E3), fraca e lentamente,

deixando muito a desejar em relação a outros países. Ainda mencionaram que professores são despreparados e não despertam o interesse no aluno. Ao serem questionados sobre o porquê de esta situação estar assim configurada, mencionaram inúmeras causas: estruturas escolares e materiais de trabalho, recursos, espaço físico, conteúdos e currículo da formação inicial, necessitando mais suporte, mais cursos, mais aperfeiçoamento de professores.

No que diz respeito à valorização do professor, há unanimidade de opiniões dos pedagogos atuantes naquilo que diz respeito ao sucateamento da educação brasileira e, também, no sentido de destacarem que a valorização está intimamente relacionada aos baixos salários pagos ao professor. Mencionaram que, em relação às escolas públicas, a valorização do professor se estabelece como ainda mais precária e que somente algumas poucas escolas particulares remuneram de forma digna. Segundo o discurso dos entrevistados, a valorização só ocorre no contato com o aluno, pois financeiramente não existe. Complementaram, afirmando que o professor não é considerado um bom investimento por não ser garantia de retorno financeiro. Esse fato resultaria em total desprezo do Poder Público, refletido na infraestrutura e nos salários. A mesma linha de pensamento dá conta de destacar que a remuneração é muito baixa e a falta de estrutura básica é fundamental para o não desenvolvimento de um trabalho otimizado nas escolas. A estrutura básica, de acordo com os entrevistados, envolve falta de material escolar, salas com estrutura física sem condições de utilização, sem biblioteca e tecnologias educacionais, entre outros. Por outro lado, outros entrevistados vincularam a ausência de valorização do professor a outros fatores: questões político-partidárias colocam a responsabilidade no eleitor brasileiro que, em período de eleições, demonstram não ter consciência de classes ao votar em candidatos fascistas, agindo como um agente da sabotagem da própria profissão. Ainda mencionaram a falta de incentivo dos governantes em relação à preocupação com a capacitação dos professores e, conseqüentemente, ao fomento da fragilidade do exercício da atuação docente e da ausência de empoderamento. O “empoderamento” mencionado nas entrevistas diz respeito à autonomia em sala de aula (especificamente a ausência dela) para conduzir a prática pedagógica do docente e focar na educação dos alunos.

Os pedagogos em formação ressaltaram, de forma unânime, que os educadores não são valorizados e que são vistos como meros figurantes. Na concepção da sociedade,

segundo os entrevistados, o pedagogo não passa de um cuidador e isso ocorre porque, além de não serem reconhecidos como merecem, há uma desvalorização crescente tanto da sociedade, quanto dos governantes. Ainda se destaca, no discurso dos entrevistados, que a classe de educadores, sejam licenciados ou pedagogos, é desunida e acomodada. No discurso do entrevistado, tem-se que a educação está “complicadíssima, pois não se paga o piso, se parcela o salário, não se fornece estrutura pedagógica e física, há sobrecarga de trabalho, não se investe em capacitação” (E10).

Vinculando a questão acima com a seguinte, questionou-se sobre “Quais mudanças são necessárias para que o professor seja mais valorizado”. As respostas atrelaram as mudanças ao comportamento do professor em relação a sua ação e à atuação dos governantes. No que diz respeito às ações que o próprio professor pode empreender, os entrevistados esclareceram que o pedagogo necessita compreender que a luta é necessária e precisa ser contínua, porém, destacaram que a vitimização – postura frequentemente adotada por esta classe – é fator que dificulta a execução de mudanças. Reverter esse processo de vitimização, conforme os pedagogos entrevistados, envolve compreender que é necessário parar de culpar a tudo e a todos pelos seus problemas. Ainda, que os alunos não devem ser responsabilizados pelas frustrações que o docente carrega e que os cursos de capacitação que ele faz não devem servir somente para acumular pontos, mas sim, que sejam revertidos em benefícios para os educandos e para o educador. Ainda afirmaram que essa postura de vítima promoveria um estrago que pode ser irreversível entre os alunos. Este “estrago” diz respeito às consequências que uma educação de má qualidade e um professor desmotivado pode desencadear: alunos concluintes sem o mínimo de conhecimento, habilidades e competências necessárias.

Ainda se destacou, aqui, a inexistência de valorização do profissional por parte do governo e a necessidade de políticas públicas de qualidade que possam promover mudanças positivas para a educação. Mencionaram, ainda, que a formação permanente, o acréscimo de carga horária para planejamento e a formação de grupos de estudo seriam ações fundamentais para que o professor seja mais valorizado. Essas mudanças ainda seriam vinculadas, pelos entrevistados, à remuneração adequada e condizente com sua formação e atuação pedagógica.

Os pedagogos em formação consideraram, em relação às mudanças necessárias para que o professor seja mais valorizado, a necessidade de haver mudanças culturais,

educacionais, sociais e políticas. Mencionaram que deve ser algo que venha do núcleo do sistema, para fora, de modo que o professor consiga se estimar como tal a fim de que a valorização externa seja consequência dessa postura por ele adotada.

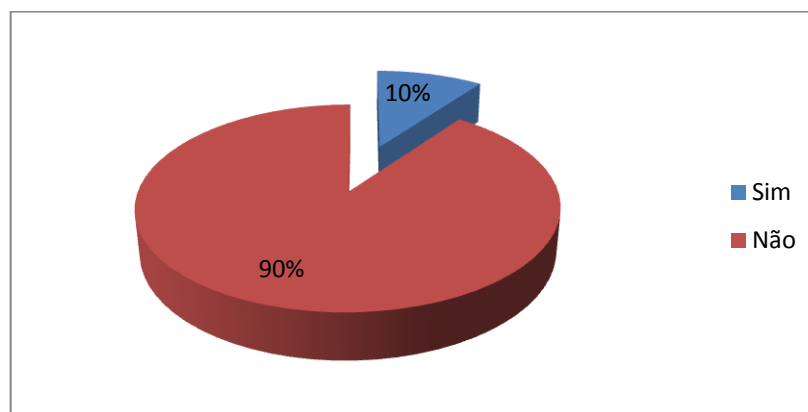
Sendo assim, complementaram os entrevistados sobre a necessidade de modificar a forma como os professores são vistos no Brasil. Nesse sentido, argumentaram que o docente é considerado, de acordo com o discurso de E3, “como alguém que, profissionalmente, não serve para mais nada. Como um profissional que recebeu a educação como missão de vida. Como uma pessoa que optou por ser pedagoga porque não possui capacidade para ser outra coisa”.

Nesse sentido, ainda afirmaram os entrevistados sobre a necessidade de proporcionar estruturas escolares de qualidade e suporte imprescindível ao profissional para que desempenhe suas funções. Para isso, há necessidade de haver investimento dos governos em tecnologia, em local de trabalho digno, quantidade ajustada de alunos em salas de aula, piso salarial compatível e trabalho realizado de forma conjunta entre família, sociedade e escola.

Voltando a responsabilidade para a figura do professor, os entrevistados declararam a necessidade de haver maior comprometimento dos professores com seu ofício e complementaram, afirmando que o desânimo que se instalou entre os docentes acabou desencadeando um sucateamento das responsabilidades que eles precisariam ter com o aluno e com a política pedagógica da escola. Responsabilizando as famílias nesse processo, os entrevistados afirmaram que é fundamental que as famílias assumam seu papel na educação das crianças. No âmbito das administrações do município, do estado e da nação, que as iniciativas de formação dos professores sejam públicas e gratuitas.

As disciplinas e conteúdos presentes nos cursos de formação em Pedagogia também foi tema de questionamento, ao se perguntar: “Você considera que as disciplinas e conteúdos constantes dos cursos de Pedagogia no Brasil são suficientes para uma atuação profissional competente e adequada”? Um entrevistado (10%) respondeu que “sim” e nove (90%) afirmaram que não, conforme pode ser visto no Gráfico 3.2 abaixo:

Gráfico 3.2: Disciplinas e conteúdos abordados nos cursos de pedagogia suficientes para atuação profissional – pedagogos atuantes

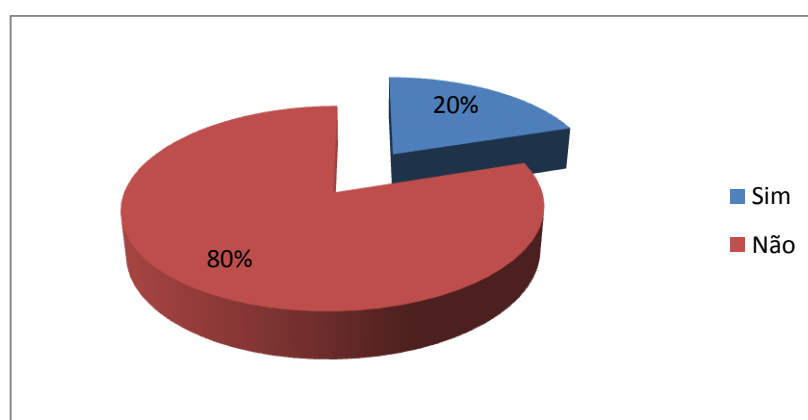


Fonte: a autora

Questionou-se, ainda: Se sua resposta for “não”, o que poderia ser incluído na formação inicial do curso de Pedagogia para que a atuação dos professores possa ser mais adequada? Entre os que consideravam que as disciplinas e conteúdos não seriam suficientes para uma formação e uma práxis adequada, destacaram-se a união entre teoria e prática, sendo que as práticas poderiam ser mais claras e coerentes com a necessidade brasileira e, ainda, mais prática e menos teoria. Alguns entrevistados mencionaram aspectos referentes à gestão, afirmando a necessidade de haver ferramentas de gestão, tal como gestão financeira e contabilidade escolar pública e privada, marketing e teorias cognitivas mais atualizadas, pois ser professor é participar de um processo maior que sua própria sala. Destacaram, ainda, que é necessária a atualização dos conteúdos e disciplinas, e que estas sejam voltadas às necessidades dos alunos e da sociedade. É fundamental que haja uma diferenciação entre docente e gestor, assim como laboratórios destinados à prática. Foi mencionada, ainda, a possibilidade de haver a inclusão da “residência pedagógica”, acrescentando que esta residência aconteceria nos moldes da residência médica, presente na formação de alunos nos cursos de medicina, possibilitando uma prática sob o olhar atento de um professor orientador. A inclusão da disciplina de neurociência foi mencionada, pois o entrevistado considera que a aprendizagem é um processo cerebral. Por isso, é necessário que o professor conheça quais são as áreas cerebrais que podem ser ativadas para que a aprendizagem seja efetiva.

Os pedagogos em formação, ao responderem o questionamento relativo à suficiência ou não dos conteúdos e disciplinas nos cursos de Pedagogia no Brasil, responderam de forma diversa aos pedagogos atuantes: dois (20%) alunos responderam ser suficientes, enquanto oito (80%) declararam não ser, conforme pode se visualizar no Gráfico 3.3, abaixo.

Gráfico 3.3: Disciplinas e conteúdos abordados nos cursos de pedagogia suficientes pra atuação profissional – pedagogos em formação



Fonte: a autora

Aos alunos em formação que responderam “não”, solicitou-se o que, na opinião deles, poderia ser incluído no processo de formação para que, na prática, a atuação fosse mais efetiva. Sendo assim, destacaram a necessidade de direcionar o foco, especialmente, para a realidade com que vive o brasileiro, pois muitas vezes o cidadão não conta com os recursos suficientes para que possa aplicar uma aula planejada. O currículo, nesse contexto, e segundo os entrevistados, precisaria estar com o foco concentrado na execução de aulas mais práticas, ensinamentos mais específicos e menos superficiais, com maior aprofundamento das matérias. Ainda esclareceram que questões práticas e teóricas constituir-se-iam por ter uma diferença significativa. Sendo assim, a necessidade de colocar o aluno da Pedagogia em contato com as práticas da educação é urgente e fundamental, pois somente dessa forma ele poderia sair da educação superior com uma maior vivência. Sugerem, nesse âmbito, uma quantidade maior de horas dedicadas ao estágio e que elas possam acontecer desde a fase inicial do curso, e não somente ao final, como atualmente ocorre. Da mesma forma, e compartilhando com este pensamento, outros

entrevistados sugeriram que fosse possibilitada ao aluno de Pedagogia uma leitura de mundo, possibilitando uma interação maior com a comunidade. Além da inclusão da disciplina de neurociências nos currículos de formação inicial em pedagogia, a exemplo do que foi mencionado pelos pedagogos atuantes, os alunos em formação sugeriram que se incluam as disciplinas “inteligência emocional”, “inclusão e patologias”, assim como uma ampliação nas didáticas, nos trabalhos práticos e nos de observação em campo, supervisionados por seus orientadores. Consideraram, ainda, que todos os professores deveriam saber alfabetizar e, além disso, conhecer todos os conteúdos para ensinar a alunos dos mais variados anos da educação básica. A necessidade de estágios mais reforçados e de uma maior quantidade de prática antes da formatura foi unânime e recorrente entre os entrevistados e nas respostas em outras questões que foram formuladas nesta entrevista. Destacaram-se, entre as necessidades apontadas, que o estágio mais reforçado tenha uma carga horária maior, que sua realização seja efetuada tanto em escolas públicas quanto privadas, a fim de que as diferenças sociais e cognitivas – se existirem em função desta diferença – possam ser detectadas. E, ainda, que a supervisão seja mais adequada às necessidades apresentadas pelo estagiário e pelas situações que possam se apresentar no decorrer de sua efetivação. O entrevistado que respondeu “sim” ao questionamento que considera a necessidade de incluir disciplinas no curso de Pedagogia, declarou que há necessidade da “inclusão” de comprometimento e seriedade dos docentes e discentes do curso – não de disciplinas.

Quando a entrevista abordou legislação, com a pergunta “Considerando a legislação que ampara a educação brasileira, mais especificamente a LDB 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, o que você acha que poderia ser incluído ou modificado para melhorar a sua atuação como professor?” Os entrevistados mencionaram plano de carreira, foco em políticas públicas, a escola como ferramenta de libertação, formação remunerada por parte do governo, adequação à evolução da sociedade e inserção de currículos interdisciplinares. Em outra linha de pensamento, os entrevistados mencionaram que a legislação deveria ser respeitada em sua totalidade e em sua complexidade e não apenas de modo superficial.

Em suas respostas, os alunos de Pedagogia em formação consideraram, fundamentalmente, que o professor necessitaria uma lei capaz de proteger melhor o professor, oferecendo maior autonomia e com aulas mais voltadas para a prática e que o

fizesse aprender mais no decorrer da práxis do que nos momentos teóricos. Ainda complementaram sobre a necessidade de haver maior vivência em salas de aula e leis que forcem o professor a se atualizarem em conformidade com as demandas que vão surgindo no dia a dia. A esses alunos em formação foi solicitado que explicitassem a redação ou a forma como esse dispositivo deveria aparecer na LDB 9394/1996 e nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, ao que não souberam responder, afirmando que este aspecto é de responsabilidade do Poder Legislativo. Leis que implicassem na obrigação de haver interdisciplinaridade, também foi afirmação mencionada pelos entrevistados. Da mesma forma, apontaram que é necessária a redação de um artigo específico na lei que limite o número de alunos em sala de aula, pois, segundo argumento apresentado por ocasião da entrevista, a qualidade aumenta na proporção que uma menor quantidade de alunos for colocada em sala de aula. Ainda mencionaram a inclusão de disciplinas focadas ao ensino de alunos especiais.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: AS LEIS E RESOLUÇÕES

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, foram analisados documentos oficiais que tratam de legislar sobre a educação e a forma como se estruturam os cursos de Pedagogia. Os documentos apreciados foram: 1) a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8530/1946); 2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e; 3) a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.

São documentos oficiais de âmbito federal que possuem como foco a educação e possibilitam a identificação de onde estão fundamentados os objetivos, as diretrizes e os currículos dos cursos da área educacional.

Os recortes destes dispositivos legais que passam a ser apresentados possuem vinculação com a formação da identidade profissional do pedagogo, motivo pelo qual são destacados. Procurou-se considerar, aqui, tal como apresenta Santos (2010), aquele conceito de identidade profissional que se insere em um contexto que compreende o indivíduo como ser que pensa, de forma isolada ou coletiva e o profissional na esfera da profissão escolhida e cuja atuação encontra subsídio nos dispositivos legais que amparam o fazer docente.

Assim, a constituição de uma identidade profissional se faz não apenas pelas definições que o docente obtém por meio da forma como se percebe, se vê e pretende ser visto, ou do intercâmbio entre ele e suas vivências profissionais e individuais, mas igualmente através dos conceitos políticos impostos pelas legislações que se foram constituindo no decorrer do tempo.

Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8530/1946)

Considerando que a identidade profissional se constitui como um complexo e dinâmico equilíbrio na qual a imagem profissional se acomoda a uma variedade de papéis percebida pelos docentes e que necessita ser desempenhada (Marcelo, 2009b), os recortes expressivos e que podem exercer função significativa para a constituição da identidade docente expostos pelo Decreto-Lei nº 8530, de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Normal, estão expostos do Quadro 3.1 abaixo:

Quadro 3.1: Estrutura do Ensino Normal preconizado pela Lei Orgânica do Ensino Normal

TÍTULO II – DA ESTRUTURA DO ENSINO NORMAL
CAPÍTULO I – DO CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO
<p>Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:</p> <p>Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.</p> <p>Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.</p> <p>Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.</p> <p>Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.</p>
CAPÍTULO II – DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS
<p>Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:</p> <p>Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação e jogos.</p>

<p>Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.</p> <p>Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos.</p> <p>Art. 9º Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos, com as seguintes disciplinas, no mínimo:</p> <p>Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene). 4) Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação). 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.</p> <p>Segunda série: 1) Psicologia educacional. 2) Fundamentos sociais da educação. 3) Puericultura e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Prática de ensino. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto. 8) Educação física, recreação e jogos.</p>
CAPÍTULO III – DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
<p>Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.</p> <p>Art. 11. Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares.</p> <p>Art. 12. A constituição dos cursos de especialização de magistério e os de administradores escolares será definida em regulamento.</p>
TÍTULO III – DA VIDA ESCOLAR
CAPÍTULO VI – DAS AULAS, EXERCÍCIOS E TRABALHOS COMPLEMENTARES
<p>Art. 27. Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos, regime de ativa e constante colaboração.</p> <p>§ 1º O professor terá em mira que a preparação para o magistério exige sempre capacidade para trabalho em cooperação, espírito de autocrítica e de compreensão humana, pelo que se esforçará em assim orientar o seu ensino.</p> <p>§ 2º Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos discursivos, mas à realização das técnicas de trabalho intelectual mais recomendáveis aos futuros docentes.</p> <p>Art. 29. Como trabalhos complementares, os estabelecimentos de ensino normal deverão promover entre os alunos, a organização e o desenvolvimento de instituições para escolares, destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à formação dos sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação. Merecerão especial cuidado as instituições que tenham por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais.</p>

TÍTULO IV – DA ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NORMAL
CAPÍTULO V – DOS PROFESSORES DE ENSINO NORMAL
<p>Art. 49. A constituição do corpo docente em cada estabelecimento de ensino normal far-se-á com observância dos seguintes preceitos:</p> <p>1. Deverão, os professores do ensino normal, receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.</p> <p>4. Aos professores do ensino normal será assegurada remuneração condigna.</p>
TÍTULO V – DAS MEDIDAS AUXILIARES
<p>Art. 50. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal e bem assim, para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários.</p> <p>Parágrafo único. A concessão das bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos.</p> <p>Art. 52. Os estabelecimentos de ensino normal deverão constituir-se como centros de cultura escolar e extraescolar da zona em que funcionem, esforçando-se sempre por desenvolver ação conjunta em prol da dignificação da carreira do professor primário.</p> <p>Art. 53. Nenhuma taxa recairá sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino normal.</p>

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996)

A Lei 9394/1996 – de Diretrizes e Bases da Educação – é o mais importante dispositivo legal que regulamenta a educação brasileira. A referida lei expandiu os direitos no contexto da área educacional, possibilitando a identificação de atribuições ao trabalho docente e oferecendo maior autonomia de ação para as instituições. O recorte disponibilizado no Quadro 3.2 faz menção à redação dos artigos 61 a 66, que se referem aos “profissionais da educação”. Sua redação apresenta indícios de subsídio para a formação da identidade docente, visto tratar especificamente da formação de professores em nível de educação superior.

Quadro 3.2: Os profissionais da educação e sua formação

CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA
TÍTULO VI – DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e

tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes

do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE.

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III – piso salarial profissional;
 - IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;
 - V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI – condições adequadas de trabalho.
- § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.
- § 2º Para os efeitos do disposto no §5º do art. 40 e no §8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.
- § 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura)

O art. 1º deste dispositivo legal esclarece que esta Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, onde são definidos princípios, condições de ensino e de aprendizagem, processos a serem considerados por ocasião do planejamento e da avaliação pelos órgãos responsáveis referentes aos sistemas de ensino e instituições de educação superior do país.

Os recortes apresentados no Quadro 3.3 poderão contribuir para que se possa compreender a influência que a formação inicial dos cursos de pedagogia assume na constituição da identidade profissional do professor.

Quadro 3.3: Processos, princípios, condições de ensino e aprendizagem das instituições de educação superior em Pedagogia

- 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 à 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 e 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 que 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.

3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: AS GRADES CURRICULARES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Os temas que fazem relação ao currículo, a composição das grades curriculares nos cursos de graduação em Pedagogia e a identidade profissional docente são assuntos intimamente relacionados à formação de professores. O Quadro 3.4 que segue apresenta a formação das grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia de cinco instituições universitárias do Brasil (sendo quatro públicas e uma particular), suas disciplinas e respectivas cargas horárias a fim de que fosse possível obter as conclusões resultantes do paralelo entre o discurso dos sujeitos entrevistados, os dispositivos legais e

os objetivos pretendidos pelas instituições universitárias na composição das referidas grades curriculares.

Quadro 3.4: Grades curriculares dos cursos de Graduação em Pedagogia em diferentes instituições de educação superior

Instituição	Semestre	Disciplina	Carga horária
Universidade Federal da Bahia	1º	Organização da Educação Brasileira	68
		Antropologia da Educação	68
		Psicologia da Educação	68
		Sociologia da Educação	68
		História da Educação Brasileira	68
		Iniciação ao Trabalho Acadêmico	68
		Atividades Complementares	*
	2º	Linguagem e Educação	68
		Filosofia da Educação	68
		Didática	68
		Currículo	68
		Educação e Tecnologias Contemporâneas	68
		Optativa 1	168
		Atividades Complementares	*
	3º	Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	68
		Matemática para o Ensino Fundamental 1 Ciências Naturais no Ensino Fundamental	68
		História da Civilização Brasileira	51
		Geografia no Ensino Fundamental	68
		Estágio 1	85
		Atividades Complementares	*
		4º	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
	Metodologia do Ensino da Matemática		68
	Metodologia do Ensino de Ciências Naturais		68
	Metodologia do Ensino da História		68
	Metodologia do Ensino da Geografia		68
	Arte Educação		68
	Estágio 2		85
	Atividades complementares		*

	5°	Educação de Pessoas com necessidades Educativas Especiais	68
		Educação de Jovens e Adultos 68 h	68
		Educação Profissional 68 h	68
		Educação Infantil 68 h	68
		Alfabetização e Letramento 68 h	68
		Libras 1 – Língua Brasileira de Sinais Nível 1 68 h	85
		Estágio 3 85 h	*
		Atividades Complementares	
		6°	Gestão Educacional
	Práticas Educativas em Educação Infantil		68
	Avaliação da Aprendizagem		68
	Pesquisa em Educação		68
Optativa 2	68		
Optativa 3	68		
Estágio 4	85		
Atividades complementares	*		
7°	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	68	
	Optativa 4	68	
	Optativa 5	68	
	Optativa 6	68	
	Optativa 7	68	
	Optativa 8	68	
Atividades complementares	*		
8°	Trabalho de Conclusão de Curso	102	
	Atividades Complementares (100 h ao longo dos semestres)	100	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1°	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação I	60
		Fundamentos Psicológicos da Educação I	60
		Organização e Funcionamento da Educação Brasileira	60
		Fundamentos Socioeconômicos da Educação	60
		Linguagem e Educação	30
		Seminário de Pesquisa I	30
		Práticas Pedagógicas Integradas I	30
		Leitura e Produção de Textos	60
	2°	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação II	60
		Fundamentos Psicológicos da Educação II	60
		Políticas Públicas e Gestão da Educação	60

		Sociologia da Educação	60
		Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem	60
		Seminário de Pesquisa II	30
		Práticas Pedagógicas Integradas II	30
	3º	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Brasileira	90
		Didática	90
		Planejamento e Avaliação das Instituições Educativas	60
		Educação Especial na perspectiva Inclusiva	60
		Educação Infantil	60
		Alfabetização e Letramento I	60
		Práticas Pedagógicas Integradas III	30
	4º	Teorias e Práticas Curriculares	60
		Antropologia e Educação	60
		Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60
		Alfabetização e Letramento II	60
		Seminário de Pesquisa III	30
		Educação de Jovens e Adultos	60
		Prática em Gestão e Coordenação Pedagógica	60
	5º	Ensino de Língua Portuguesa I	60
		Ensino de Matemática I	60
		Ensino de Ciências Naturais I	60
		Ensino de História I	60
		Ensino de Geografia I	60
		Seminário de Pesquisa IV	30
		Estágio Supervisionado I	105
	6º	Ensino de Língua Portuguesa II	90
		Ensino de Matemática II	90
		Ensino de Ciências Naturais II	90
		Ensino de História II	90
		Ensino de Geografia	90
	7º	Teoria e Prática da Literatura I	60
		Trabalho de Conclusão de Curso I	30
		Tecnologia e Educação	60
		Estágio Supervisionado II	105
		Educação Continuada	60
		Disciplina optativa 04	60
	8º	Estágio Supervisionado III	90

		Trabalho de Conclusão de Curso II	30
		Disciplina optativa	60
		Disciplina optativa	60
Universidade Federal de Rondônia	1º	Metodologia da Produção Científica e Acadêmica	80
		Sociologia da Educação	80
		Psicologia do Desenvolvimento	80
		História da Educação	80
		Filosofia	80
	2º	Filosofia da Educação	80
		Epistemologia da Educação	80
		Sociolinguística	80
		Psicologia da Aprendizagem	80
		Psicomotricidade	80
	3º	Didática	80
		Avaliação Educacional	80
		Fundamentos e Prática da Educação Infantil I	80
		Políticas Públicas e Legislação Educacional	80
		Tecnologia Aplicada à Educação	80
	4º	Fundamentos e Prática do Ensino das Múltiplas Expressões Artísticas	80
		Currículo e Educação Básica	80
		Educação Especial	80
		Fundamentos e Prática da Educação Infantil	80
		Fundamentos e Prática do Ensino da Língua	80
	5º	Gestão Educacional	80
		Fundamentos e Prática da Alfabetização I	80
		Fundamentos e Prática do ensino da Matemática	80
		Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos	80
		Estágio Supervisionado na Educação Infantil	80
	6º	Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências	80
		Educação de Jovens e Adultos	80
		Fundamentos e Prática da Alfabetização II	80
Metodologia da Pesquisa em Educação		80	
Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos		40	
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	40		
7º	Fundamentos e Prática do Ensino da Geografia	80	
	Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia	60	

		Educação Profissional, Tecnológica e Educação do Campo	60 60
		Trabalho de Conclusão de Curso Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	80 60
	8°	Fundamentos e Prática da Educação à Distância Fundamentos e Prática do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira Língua Brasileira de Sinais – Libras Trabalho de Conclusão de Curso Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II Atividades Complementares – Pesquisa, Extensão e Monitoria	80 80 80 80 80 200
Universidade Federal de Santa Catarina	1°	Introdução à Pedagogia	54
		Estado e Políticas Educacionais	72
		Diferença, Estigma e Educação	54
		Educação e Sociedade I	54
		Filosofia da Educação	72
		Educação e Infância	54
		Psicologia da Educação	72
	2°	Educação e Trabalho	54
		Educação e Sociedade II	54
		Filosofia da Educação II	72
		Organização e Processos Educativos I	54
		Educação e Infância II	54
		Arte, Imaginação e Educação	72
3°	História da Educação I	72	
	Teorias da Educação	54	
	História da Educação II	72	
	Iniciação à Pesquisa	54	
	Educação e Infância III	36	
	Aprendizagem e Desenvolvimento	72	
	Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino	72	
Linguagem Escrita e Criança	54		
4°	Organização dos Processos Educativos II	54	
	Pesquisa em Educação I	54	

		Educação e Infância IV: Fundamentos Educação Infantil	72
		Alfabetização	54
		Ciências, Infância e Ensino	90
		Educação Matemática e Infância	72
	NADE	54	
	5°	Educação e Infância V: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens I	54
		Literatura e Infância	54
		Fundamentos e Metodologia da Matemática	72
		Geografia, Infância e Ensino	90
		História, Infância e Ensino	90
		Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	72
	6°	Pesquisa em Educação II	54
		Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas à Educação Especial	54
		Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens II	54
		Língua Portuguesa e Ensino	54
		Infância e Educação do Corpo	72
Educação de Jovens e Adultos		72	
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II		72	
7°	Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos	72	
	Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil	216	
	Comunidade e Educação	72	
NADE			
8°	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	72	
	Pesquisa em Educação III: Orientação ao TCC	36	
	Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos Anos Iniciais	216	
	Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais da Escolarização	72	
9°	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	216	
	Língua Brasileira de Sinais (PCC 18 horas-aula)	72	
	Disciplina Optativa	72	
Universidade de Caxias do Sul	1°	Comunicação Oral na Docência	40
		História da Educação	40

		Filosofia da Educação	80
		Pedagogias e Pedagogos	240
	2º	Psicologia da Educação	80
		Docência: Teoria e Prática (EaD)	80
		Gerações e Processos Educativos I: Infância	240
	3º	Sociedade, Cultura e Cidadania (EaD)	80
		Leitura e Produção de Textos	80
		Educação e o Cotidiano Escolar e Não Escolar	240
	4º	Políticas e Gestão na Educação (EaD)	80
		Pesquisa em Educação	80
		Didáticas Específicas I: Alfabetização, Artes, Língua Portuguesa e Matemática	240
	5º	Optativa de Formação Geral (EaD)	40
		Optativa de Formação Geral (EaD)	40
		Didática	80
		Gestão Educacional (EaD)	160
		Estágio I em Pedagogia: Processos Escolares	80
	6º	Optativa de Formação Geral (EaD)	40
		Sociologia da Educação	80
		Educação e Cultura Digital (EaD)	40
		Didática Específica II: Ciências Naturais, Geografia e História	120
		Estágio II em Pedagogia: Educação Infantil	120
	7º	Educação Inclusiva	80
		Língua Brasileira de Sinais – Libras (EaD)	40
		Antropologia na Educação (EaD)	40
		Gerações e Processos Educativos II: Jovens, Adultos e Envelhecimento Humano	120
		Estágio III em Pedagogia: Anos Iniciais Ensino Fundamental	120
	8º	Seminário Integrador	160
		Estágio IV em Pedagogia: Espaços Não Escolares	120
		Optativa	80
		Optativa	40

* A carga horária do componente curricular Atividades Complementares será computada cumulativamente durante os semestres, devendo ser totalizada no último semestre.

Recentemente, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum (BNC). As aprendizagens essenciais, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica a serem aprofundadas aos estudantes objetivam o alcance do seu pleno desenvolvimento nos termos do que afirma a CF em seu art. 205, reiterado pelo art. 2º da LDB, e solicitam o estabelecimento das competências profissionais dos professores (ABMES, 2019).

Tais competências são subdivididas em gerais e específicas e fazem referência ao desempenho profissional docente. Enquanto as gerais requerem do licenciando o desenvolvimento de competências correspondentes, as específicas mencionam três dimensões fundamentais que, de modo não hierárquico e interdependente, se complementam e se integram na atuação docente. São elas: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional e; 3) engajamento profissional (ABMES, 2019).

Na dimensão do conhecimento profissional, segundo ABMES (2019), as competências específicas são: 1) domínio dos objetos de conhecimento e noção clara sobre como ensiná-los; 2) conhecimento acerca dos estudantes e da forma como aprendem; 3) reconhecimento sobre os contextos de vida dos estudantes e; 4) conhecimento sobre estrutura e governança dos sistemas educacionais. A dimensão da prática profissional compõe-se por: 1) planejamento das ações de ensino que possam resultar em aprendizagens efetivas; 2) criação e conhecimento sobre a gestão dos ambientes de aprendizagem; 3) avaliação do desenvolvimento do estudante, da aprendizagem e do ensino e; 4) condução das práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades. A dimensão do engajamento profissional é assim discriminada: 1) comprometimento com o autodesenvolvimento profissional; 2) empenho com a aprendizagem dos alunos e com o princípio de que todos são capazes de aprender; 3) participação do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e; 4) engajamento profissional com famílias e comunidade, objetivando a melhora do ambiente escolar.

É nesse sentido que a formação dos professores e profissionais da educação possui como fundamentos uma sólida formação básica, a associação entre teoria e prática e o aproveitamento das experiências anteriores.

Categorias

A fim de expressar as significações realizadas a partir dos recortes realizados nos dispositivos legais e das elaborações expressivas dos entrevistados que atendam aos objetivos deste estudo, criando novos conhecimentos e permitindo o surgimento de um ponto de vista diferenciado acerca dos temas abordados por ocasião das entrevistas, passa-se, neste momento, à definição das categorias passíveis de análise por ocasião da discussão dos resultados.

Organizado o material que compõe o *corpus* da pesquisa, passou-se a fase de escolha dos indicadores que pudessem contribuir no sentido de nortear a interpretação final. Assim, foram consideradas as regras inerentes a este processo de análise e que se compõem de:

1) exaustividade, onde o assunto foi analisado até que todas as possibilidades fossem esgotadas e para que não houvesse omissão de nenhum elemento;

2) representatividade, onde a preocupação consistiu em levantar as amostras que fossem representativas do universo que o resultado nos proporcionava;

3) homogeneidade, onde os dados fizeram referência ao mesmo tema, coletados por intermédio de uma técnica comum (as entrevistas) a todos os atores que participaram deste estudo e considerando a semelhança de indivíduos (todos eram, por um lado, alunos em formação no curso de Pedagogia e, por outro, pedagogos em atuação) e a análise documental dos dispositivos legais referentes às diretrizes que permeiam a educação brasileira;

4) pertinência, onde as questões elaboradas pelos instrumentos de pesquisa fizeram referência aos objetivos deste estudo.

Assim sendo, as categorias passíveis de análise por ocasião da discussão deste estudo, considerando os objetivos que permeiam a pesquisa estão listadas no Quadro 3.5 abaixo:

Quadro 3.5: Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Opção pelo curso de pedagogia e suas motivações	Pessoais
	Sociais
Expectativas profissionais	Pessoais
	Relacionadas ao campo de trabalho
Construção da identidade profissional docente	Atuação profissional
	Legislação e currículo
	Fragilidades no exercício do magistério

Fonte: a autora

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após os entrevistados terem deixado expressas as suas considerações acerca do tema proposto e considerando os objetivos deste estudo, os recortes passam a ser discutidos tendo como elementos norteadores as categorias selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa. A primeira categoria envolve a opção do entrevistado pelo curso de Pedagogia e suas motivações pessoais e sociais. A segunda diz respeito às expectativas profissionais pessoais e relacionadas ao campo de trabalho. Por fim, a última categoria envolve a construção da identidade profissional docente nos aspectos de atuação profissional, legislação e currículo, assim como as fragilidades encontradas no exercício do magistério.

A fim de levantar as percepções e evidências deixadas pelos entrevistados acerca dos temas que permeiam as categorias listadas e possibilitando que surja um ponto de vista capaz de deixar clara a influência que a formação inicial dos cursos de Pedagogia assume para que a identidade profissional do professor seja constituída, passa-se à discussão dos resultados, levando em conta os indicadores que vão contribuir no sentido de nortear a interpretação final.

4.1 A PEDAGOGIA: EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E MOTIVAÇÕES PESSOAIS E SOCIAIS

Considerando, segundo Janerine *et al.* (2010), que a identidade profissional começa a ser construída em uma etapa anterior à profissão, torna-se necessário compreender que ela se compõe por três dimensões: motivacional, representacional e socioprofissional. A dimensão motivacional relaciona-se com o projeto profissional ou vocacional que remete à opção pela docência como profissão e as motivações para que esta escolha ocorra.

Assim sendo, uma detida análise sobre a dimensão motivacional pode levar a um caminho no sentido de compreender os fatores ou as circunstâncias que conduziram a pessoa a optar pela Pedagogia, ou mais especificamente pela docência como profissão. Nesse sentido, as motivações pessoais – e por isso intrínsecas – que parecem estar subjacentes à escolha por ser professor abrangem o sentimento da vocação para o ensinar, a busca por realizar-se profissionalmente e a efetivação de um ideal que foi sendo

alimentado no decorrer da vida. Quanto às motivações sociais, estas envolvem certa facilidade em obter emprego, as condições de trabalho que envolvem a profissão, assim como a expectativa e a influência de terceiros – mais especificamente, amigos e familiares.

As evidências deixadas pelos entrevistados parecem informar que o aspecto familiar foi determinante para a escolha da docência. Da mesma forma, os ótimos professores que tiveram no decorrer da vida escolar foram decisivos para esta escolha, fazendo ascender o estímulo necessário para atuar como professor em redes de educação regular. O poder transformador da educação contribuiu, também, para a escolha, assim como a contribuição para a formação de pessoas e o conseqüente desenvolvimento da sociedade. As manifestações, dessa forma, estão em consonância com as afirmações de Janerine *et al.* (2010), ao afirmarem que a motivação se resume por ser a efetivação de um ideal que foi sendo alimentado no decorrer da vida.

Mandú e Aguiar (2013) constataram que a escolha pelo curso de educação superior é estimulada por uma variedade de fatores de âmbito cultural, social e pessoal, influenciando na forma como os estudantes concebem seu curso e o vivenciam. Esses fatores são responsáveis pela construção de um sentimento de pertencimento à categoria profissional escolhida, pelas expectativas negativas ou positivas sobre a futura profissão e por retratar os significados, os valores, o juízo e a identificação com o curso de educação superior escolhido.

Os pedagogos em formação, talvez por pertencerem a uma geração na qual o trabalho feminino poderia ser resumido ao exercício da docência, afirmaram que este se constituía como a única maneira de lançarem-se no mundo do trabalho. Ainda, que a opção pela docência se deu pelo fato de que o campo de trabalho é vasto e não haveria riscos de esgotamento de vagas. As relações que a professora estabelece com crianças foi, também, determinante, evidenciando as palavras de Nogueira e Schelbauer (2008) quando afirmam que o processo de inserção da mulher no magistério sofreu forte interferência do Estado, em especial no que concerne às determinações oriundas do currículo que procurava intervir na dinâmica interna das escolas, estabelecendo cargas horárias, escolhas de livros e materiais e na definição de salários. Nesse momento, se por um lado a abertura profissional feminina no magistério representou significativo avanço para o público feminino no sentido de poder assumir uma profissão e experimentar certa autonomia econômica, por outro lado vale ressaltar que essa esfera de trabalho era organizada pelo homem. Eram eles

que elaboravam os currículos e coordenavam as escolas, pois exerciam as atividades referentes à direção e controle. Desse modo, a educação feminina relacionava-se com os ideais positivistas, voltada para a consignação de padrões comportamentais que eram atribuídos à mulher. Nesse universo, a ingerência do cristianismo era intensa, contribuindo para a formação de uma representação simbólica de mulher-mãe.

Nessa compreensão, fica implícito, segundo Louro (1986, 1997), que a formação de professores voltava-se para a concepção de uma jovem religiosa, recatada e submissa aos superiores e às leis. Uma docente preparada para o exercício de suas funções – dotada de domínio dos saberes, de habilidades técnicas e pedagógicas e de dedicação maternal aos alunos. A representação dominante do sexo feminino atrelava-se aos ideais morais do cristianismo, à pureza, ao patriotismo e à maternidade. A mulher era, então, apreciada como mãe e esposa, o casamento seria seu principal objetivo e o lar seria seu campo de domínio. Os ideais positivistas recomendaram a mulher como educadora da infância no meio familiar e na pátria, conferindo à professora, os mesmos atributos da mãe, onde se evidencia o afeto, o sentimento e a proteção. Assim sendo, a maternidade e a docência, em muito se aproximavam.

Quanto às percepções sobre o que significa ser professor, os entrevistados identificaram os rituais pedagógicos que envolvem as teorias que permeiam a formação do pedagogo como algo que se encontra desconectado da realidade social. Ainda consideraram que as expectativas sobre ser professor necessitam ser revistas constantemente, pois a Pedagogia sofre significativas alterações no decorrer do tempo – o que obriga o profissional a passar por um processo de revisão de conceitos. No entanto, vivenciar a educação se constitui algo prazeroso e gratificante.

Os pedagogos em formação mencionaram suas expectativas futuras em relação ao exercício profissional, destacando que os professores necessitam estar em constante processo de capacitação e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, mencionou-se a necessidade de haver professores atuantes e compromissados com a sociedade e com os alunos. A valorização do professor surgiu em um contexto onde afirmaram a necessidade de haver amor pela educação. Ainda houve manifestação no sentido de que o curso está mais concentrado na teoria pedagógica do que na prática, sendo que, na opinião dos entrevistados, uma é diferente da outra.

Gomes (2016) informa que ao buscar uma síntese localizada entre a concepção semântica e sociológica, a profissão docente é caracterizada por uma exposição pública de determinada opinião, crença ou habilidade cuja particularidade fundamental consiste em ser comum a um grupo de indivíduos. Ao aproximar-se da significação da expressão professor – aquele que ensina ou professa uma técnica, uma arte, uma disciplina ou uma ciência – é possível afirmar que ser professor faz alusão a uma atividade especializada cuja função principal consiste em ensinar conteúdos, sejam eles técnicos, artísticos ou científicos. Para Carvalho (1999), ser docente consiste em realizar uma atividade fortemente relacional, onde o intenso envolvimento afetivo que ocorre entre alunos e professores e a preocupação do docente com a aprendizagem dos educandos é fator, ao mesmo tempo, de desgaste e de realização, de gratificação e de prazer. Tais sentimentos contribuem para a permanência dos professores na atividade constituindo, em boa parte, seu significado existencial. Marinho-Araújo e Almeida (2008) destacam que há, na relação professor-aluno, uma dualidade entre saber e afeto, visto o professor estar vivenciando relacionamentos interpessoais complexos ao mesmo tempo em que possui acesso ao conhecimento que proporciona função estruturante para que o sujeito se constitua. Para Baccon (2011), o docente não origina produtos materiais e imediatos. Seu trabalho demanda investimento em energia afetiva a partir do momento em que, ao ensinar, vai constituindo marcas no aluno e, ao mesmo tempo, modificando a si mesmo. Dessa forma, a profissão docente não poderia ser considerada como ato mecânico e sem sentido, visto que nela estão inseridos o individual e o coletivo, os sentimentos, os relacionamentos e os saberes.

Ao abordar-se a maneira como a formação inicial em Pedagogia contribuiu para a construção da identidade profissional dos entrevistados, evidencia-se que, se por um lado, alguns educadores tornaram-se profissionais críticos e reflexivos, por outro, a formação não contribuiu para a construção de sua identidade profissional. Para estes, a construção da identidade profissional foi se estabelecendo por meio da interação com profissionais admirados e inspiradores. Para outros, foi realizada com base em fundamentações teóricas, reflexões e a conexão teoria/prática. Outros, ainda, evidenciam explicitamente que a formação inicial contribuiu muito pouco para a constituição da identidade profissional. Por outro lado, alguns evidenciam que a Pedagogia contribuiu inteiramente para a formação da identidade profissional, pois modificaram, em si, habilidades, formas de agir e de pensar,

tornando-os mais humanos, comprometidos, dotados de outra visão de mundo e de comportamento.

Assumindo esse mesmo discurso, Pimenta (1999) salienta que a identidade do professor pode estar fundamentada em um trio de elementos: os saberes das áreas específicas, que envolvem o referencial teórico; os saberes pedagógicos referentes ao processo de ensino; e os saberes de experiência construídos pela forma como o professor constitui seu jeito de ser professor. O saber docente, então, se estabelece por intermédio dos saberes das disciplinas, os curriculares, os da formação profissional e os saberes da experiência. Todos estes formam um conjunto de saberes que se adquire na prática e mediante os quais os professores utilizam como norteadores da sua profissão. Salienta-se que a identidade docente abrange não somente as características profissionais, mas também, as pessoais, sendo que ambas são construídas com base nas relações sociais que envolvem indivíduo, instituição e família – elementos que, de alguma maneira, influenciam e estruturam o conhecimento.

Os pedagogos em formação, por sua vez, parecem evidenciar que a construção de sua identidade profissional se constitui como o primeiro passo para a carreira, para o aprender a aprender e para a concepção do conhecimento sobre desenvolvimento humano. Para alguns, a formação inicial facilitaria o aperfeiçoamento da prática ao mesmo tempo em que a identidade profissional estaria se constituindo por intermédio de conhecimentos adquiridos, livros, teóricos da educação e experiências compartilhadas. Compreender as próprias capacidades e percursos parecem ser, para este grupo de entrevistados, fatores contributivos para que haja reflexão acerca dos papéis a serem desempenhados.

Mandú e Aguiar (2013) lembram que o curso que forma pedagogos é regido, fundamentalmente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006b). São estas que fixam destinação, aplicação, finalidade, aptidões exigidas ao profissional que se forma e, ainda, a abrangência da formação que necessita ser desenvolvida no decorrer do curso. Nesse sentido, este dispositivo legal define que a Pedagogia precisa destinar-se à formação inicial para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e nos cursos de Educação Profissionalizante, assim como no campo que envolve apoio e serviços da escola e na formação para outras áreas onde são exigidos conhecimentos pedagógicos. Sendo articulado em três grandes eixos – docência (como eixo central), gestão e produção de

conhecimento – os cursos de formação do licenciado em Pedagogia devem proporcionar reflexão crítica, articulação entre as áreas dos conhecimentos, experiência nas áreas de atuação e nas atividades relacionadas à investigação. Além disso, ainda precisam impor a criação de uma opção inovadora de escola, de educação e de sociedade, capaz de situar a problemática educacional em uma conjuntura mais ampla das práticas sociais produzidas na vida real das pessoas que compõem a sociedade, compreendendo a instituição escolar como um aparelho complexo cuja função formativa e social seja dotada de capacidade para promover uma educação voltada para a cidadania e igualdade para os membros que compõem a coletividade.

Analisando-se o processo histórico de formação dos cursos de Pedagogia no Brasil, é possível inferir, de acordo com Rovaris e Walker (2012), que seus pressupostos são organizados em conformidade com a ciência positivista, cujo método científico é capaz de explicar as qualidades da ciência. Com origem nas ciências exatas, o método faz com que fenômenos sociais ou naturais sejam submetidos ao rigor científico. Este fato fez com que a Pedagogia, como parte das disciplinas sociais, tivesse sido impossibilitada de atingir a frequência, a precisão e a exatidão que o positivismo exige. Dessa forma, a Pedagogia acabou não exercendo sua especificidade histórica e, por isso, não encontrou seu espaço de significação, assim como não teve estabelecido seu objeto de estudo. A história da Pedagogia desde a sua concepção é muito contraditória. Seu conceito possui dupla referência: por um lado, desenvolveu uma estreita reflexão com a Filosofia, capaz de guiar o ato educativo; por outro, experiência e prática, reforçando conceitos metodológicos na condução da criança. Em seu percurso histórico, ela é tratada, ao mesmo tempo, como arte, como metodologia e como ciência da arte educativa. Recentemente foi atribuída ênfase para a atuação docente, relegando-se o estudo do fenômeno educativo para segundo plano. Tal indefinição de papéis contribui para colocar a Pedagogia nas funções que infelizmente desempenha: práticas descontextualizadas e conservadoras, tanto na atuação dos profissionais da educação, quanto do conhecimento científico que a permeia. É necessário caminhar no sentido de repensar a educação, assim como a ciência que a fundamenta, a fim de que seja possível reinterpretar os conceitos essenciais do âmbito da Pedagogia como ciência.

Ao se mencionar a associação de uma identidade profissional à atuação dos entrevistados como professores, a maioria (80%) afirmou que sim. Nesse sentido, Pimenta

e Anastasiou (2002) esclarecem que a identidade profissional é construída pelas significações que cada professor atribui, na qualidade de ator e autor, às suas atividades docentes no cotidiano. Esta identidade tem como fundamento os valores, a forma de situar-se no mundo, a história de vida, representações, saberes, angústias e anseios de cada docente a respeito do sentido que tem, em sua vida, o ser professor. Santos e Rodrigues (2010) refletem sobre a identidade docente, compreendendo ser ela um processo contínuo decorrente das referências constituídas pelo professor, a partir da percepção, interpretação e atribuição de significado para as suas atividades. Dessa forma, estes fatores fundamentam-se em momentos históricos determinados, nas significações sociais em contextos específicos e no sentido pessoal que o professor atribui à sua atividade docente com base no seu histórico de vida, suas concepções e seus valores pessoais. Tal como concebe Pimenta (1997), a identidade do professor tem sua construção fundamentada a partir das significações sociais da profissão e da reafirmação de práticas. Adapta-se e desenvolve-se em conformidade com o contexto social, político e histórico no qual o professor se insere. A autora ainda afirma que a identidade se constrói pela reafirmação das práticas culturalmente consagradas e significativas. Práticas estas que resistem às inovações porque carregam em si os saberes apropriados às demandas da realidade. Ainda, da confrontação entre as práticas e as teorias, da apreciação e julgamento sistemáticos acerca das práticas amparadas pelas teorias existentes e da construção de novas teorias.

Em consonância com Pimenta e Anastasiou (2002), com Santos e Rodrigues (2010) e com Pimenta (1997), os entrevistados parecem evidenciar, pelos discursos, que as características que estão associadas à identidade profissional consistem em atributos presentes ao considerarem a si e ao outro, assim como as relações que estes estabelecem. Destacam-se, assim, a cooperação, o trabalho em equipe, a escuta-ativa e o foco no ser humano, assim como respeito, cumplicidade e empatia, proatividade, dinamismo, competência, olhar sistêmico, afetividade, amor. Fatores que envolvem conhecimento, reflexão, sacrifício e luta, aprendizado constante e identificação com os processos biopsicossociais, relações sociais e interação com família, escola e sociedade assim como prazer por ensinar, formação continuada e comunicação.

No que diz respeito à qualidade de ensino no Brasil, Gatti (2010) salienta que as licenciaturas, em conformidade com a legislação, são cursos que objetivam formar docentes para a educação básica, para o ensino fundamental, médio e profissionalizante,

para a educação especial e educação de jovens e adultos. A institucionalização e os currículos destas licenciaturas têm sido questionados, pois há décadas já se discute sobre os problemas na consecução das finalidades formativas a elas atribuídas. Atualmente, considerando as questões enfrentadas no que diz respeito às aprendizagens escolares dos alunos, que se complexificam a cada dia, a preocupação com as licenciaturas avoluma-se – seja quanto aos seus currículos e conhecimentos formativos, seja quanto às estruturas institucionais e seu formato. Essa preocupação não atribui somente aos professores e sua formação a responsabilidade sobre a atuação das redes de ensino. São inúmeros os fatores que concorrem para isso: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos relativos às culturas locais, regionais e nacionais, as tradições estruturadas, a naturalização da sociedade sobre a situação crítica das efetivas aprendizagens das camadas populares, as formas de gestão e estrutura das escolas, a formação dos seus gestores, as condições sociais e a escolaridade dos pais e das mães dos educandos pertencentes às camadas populacionais menos favorecidas – os denominados “sem voz” e a condição dos professores no que diz respeito à formação inicial e continuada, planos de carreira, salários e condições de trabalho nas instituições escolares.

Nesse sentido, e referindo a uma problemática que se estrutura de forma mais profunda, visto que se estabelece como questão social, ao mencionar sobre a precariedade com que a educação é tratada no país, os entrevistados parecem evidenciar, unanimemente, de acordo com suas manifestações, que a educação no Brasil está mudando, apesar da precariedade ainda reinante. Ao avaliarem o processo de mudança pelo qual atravessa a educação, ainda foi possível levantar evidências de que, na opinião dos entrevistados, as escolas estariam percebendo a necessidade de avaliação das habilidades sociais e emocionais, e que esta seria uma apreciação necessária para a promoção de uma grande virada na educação. É recorrente, entre os entrevistados, evidenciar que a qualidade da educação brasileira estaria em baixa desencadeada pela grande diferença que existiria entre escolas públicas e escolas particulares. Na mesma concepção, a opinião dos entrevistados parece evidenciar que o Brasil apresenta sentidos bem opostos. Excelentes modelos e escolas de qualidade, por um lado, em especial na rede privada de ensino e, de outro, a existência de escolas sucateadas e professores desmotivados. Esse fator estaria, segundo os entrevistados, relacionado aos aspectos sociais e financeiros que estariam permeando o país e a sociedade. Resta evidenciar, nos conteúdos das afirmações, que ainda há muito a

ser feito pela educação. Há evidências, entre os entrevistados, sobre a necessidade de haver ações que possibilitem ensinar os alunos a pensar, a serem críticos, atuantes, destemidos em um mundo que estaria marcado pela volatilidade, incertezas, complexidade e ambiguidade. Ainda destacam a indispensabilidade de haver foco nos seres humanos e nas suas habilidades de relacionamento. Parece perceptível, no discurso dos entrevistados, evidências de que o ensino está sem sentido para o estudante, pois a educação, da forma como é realizada, não está acompanhando, na mesma proporção, a mudança das gerações, suas necessidades e interesses.

Em uma mesma linha de raciocínio, Brandão e Pardo (2016) denunciam um fenômeno de sucateamento das condições de trabalho e de salário dos trabalhadores da educação demonstrado por um prejuízo no prestígio, condições de vida, respeito, satisfação com o trabalho docente e poder aquisitivo. É possível visualizar um aumento na quantidade de contratos temporários nas escolas da rede pública de ensino, perda das garantias trabalhistas, arrocho salarial, inadequação dos planos de cargos e salários ou a falta deles. Tais fatores criam obstáculos aos esforços que tiveram início a partir de movimentos empreendidos a partir da década de 1960, no sentido de desenvolver a profissionalização nesta área e elevar a docência ao status de outras profissões reconhecidas socialmente, melhorando condições de trabalho e aumentando a autonomia de seus profissionais. A situação atual é de fragilidade da identidade profissional docente. Este cenário adverso reflete-se de forma negativa na percepção dos professores sobre seu trabalho, o que vai influenciar a percepção dos alunos que se encontram em processo de formação para o exercício da docência.

Nesse sentido, Libâneo (2004) destaca que a desvalorização social da profissão docente e as condições de trabalho são fatores prejudiciais para a efetivação da construção da identidade dos futuros professores e, também, para a constituição de um quadro de referência teórico-prático capaz de definir competências e conhecimentos que caracterizam o ser professor.

Os entrevistados pedagogos em formação, nesse sentido, evidenciam, replicando os alunos em formação, que a qualidade do ensino no Brasil seria péssima e carente de maior atenção – de acordo com suas afirmações. Além disso, há evidências, no discurso proferido por eles, de que a educação brasileira estaria muito distante de ser competitiva, que haveria muito a melhorar, que o Brasil, na educação, estaria lento, fraco e, quando em

comparação com os demais países do primeiro mundo, deixaria a desejar em termos de qualidade. Ainda mencionaram o despreparo dos professores e a falta de interesse no aluno. Ao explicarem os motivos pelos quais a situação está assim configurada, destacam que as causas poderiam envolver estruturas escolares e materiais de trabalho, recursos, espaço físico, conteúdos e currículo da formação inicial, necessitando mais suporte, mais cursos, mais aperfeiçoamento de professores.

4.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ATUAÇÃO PROFISSIONAL E FRAGILIDADES NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

No que diz respeito à valorização do professor, a qualidade do ensino no Brasil, juntamente com os problemas de profissionalização docente apontados, reflete de forma imediata e intensa na maneira como o professor é valorizado. A fim de abordar a forma como o professor é visto e, conseqüentemente, valorizado, torna-se necessário lembrar, de acordo com Silva (2008), que foram os jesuítas a realizarem o processo que deu início ao ensino e a aprendizagem no Brasil. Assim sendo, o modelo implantado era revestido de motivações religiosas, visto cumprir um padrão de docência que se encontrava sob a tutela da Igreja. Com o decorrer do tempo e o surgimento da estatização do ensino, algumas mudanças ocorreram no âmbito da docência. Estas alterações envolviam a substituição de um corpo de docentes religiosos por um corpo de docentes laicos. No entanto, não houve mudanças significativas nas normas, valores e motivações originais da profissão. Dessa forma, o modelo de professor permanece próximo ao modelo do padre. Apesar das transformações ocorridas na sociedade no decorrer dos séculos, a função docente ainda não se reveste de um caráter de profissionalização, mas sim, como uma função secundária.

Os pedagogos atuantes são unânimes quanto ao sucateamento da educação brasileira e na afirmação de que a valorização possa estar relacionada de forma íntima aos baixos salários pagos ao professor. Segundo eles, em relação às escolas públicas, a valorização do professor seria ainda mais precária e somente algumas poucas escolas particulares remuneram de forma digna. Há evidências, nos discursos proferidos pelos entrevistados, que a valorização só ocorre no contato com o aluno, pois financeiramente não existe. O professor não seria, no campo da economia, considerado um bom investimento por não ser garantia de retorno financeiro, o que estaria resultando em

desprezo do Poder Público – desprezo esse que poderia estar refletindo na infraestrutura das escolas e nos salários pagos. A estrutura básica, de acordo com os entrevistados, envolveria falta de material escolar, estrutura física das salas de aula em condições precárias de utilização, sem bibliotecas e sem tecnologias educacionais. Por outro lado, outros entrevistados teriam vinculado, em seus discursos, a ausência de valorização do professor a outros fatores: questões político-partidárias de eleitores que, em período de eleições, teriam demonstrado falta de consciência de classes ao votar em candidatos fascistas, com uma postura própria de agente de sabotagem da profissão docente. Teriam evidenciado, nesse contexto, a falta de incentivo dos governantes com questões relativas à capacitação de professores, ao fomento da fragilidade no exercício profissional e a ausência de empoderamento, que se reflete na falta de autonomia em sala de aula na condução da prática pedagógica e na educação dos alunos.

Jacomini e Penna (2016) chamam a atenção para a atual situação vivenciada pelos docentes, salientando uma desqualificação crescente do exercício profissional docente, expressa, entre tantos outros fatores, pela ampliação do controle sobre o trabalho e, também, pela intensificação das ações desenvolvidas na instituição escolar. Por um lado, enfatiza-se uma intensa responsabilização dos docentes pela qualidade da educação e do ensino, estabelecendo exigências maiores em relação ao trabalho que desempenham nas escolas. Por outro, uma acentuada desvalorização social da docência. A própria noção de que é necessário haver profissionalização – expressa em discursos e documentos oficiais que objetivam a regulamentação da formação de professores – carrega em si aspectos ideológicos que precisam ser tensionados, pois os discursos, quando estabelecem a necessidade de haver habilidades especializadas, compromissos e responsabilidades, vinculam a profissionalização do professor à implantação de controle externo sobre os atos praticados pelos docentes. Com isso, pode haver promoção da valorização dos aspectos técnicos que envolvem seu trabalho e a ativação das tarefas destinadas a eles, assim como podem potencializar a perda do domínio dos profissionais naquilo que diz respeito às atividades que eles desenvolvem. A ausência de autonomia do docente sobre o seu trabalho coloca em evidência a precarização do seu trabalho e a desvalorização política e social do professor.

Há evidências, entre o discurso proferido pelos pedagogos em formação, que a classe de educadores não é valorizada e que os professores seriam vistos como meros

figurantes. Na concepção da sociedade, segundo os entrevistados, o pedagogo não passaria de um mero cuidador. Isso ocorre porque não estariam sendo reconhecidos como merecem e, também, pela crescente desvalorização da sociedade e dos governantes. Os entrevistados ainda realçam que os educadores, licenciados ou pedagogos, seriam desunidos e acomodados.

No que diz respeito às mudanças necessárias para que o professor seja mais valorizado, as respostas mostram evidências de que as mudanças estariam vinculadas ao comportamento do professor em relação a sua ação e à atuação dos governantes. Parece ser necessário que o pedagogo compreenda que a luta é necessária e precisa ser contínua. Destacam, no discurso, a vitimização adotada pela classe de professores – fator que dificultaria a execução de mudanças. A reversão desse processo de vitimização envolveria, conforme os pedagogos entrevistados, a compreensão de que é necessário deixar de atribuir culpa a tudo e a todos pelos problemas com a educação. Ainda, que a responsabilidade pelas frustrações que o docente carrega não deve ser atribuída aos alunos e que os cursos de capacitação que ele faz deveriam ser revertidos em benefícios para educandos e para o próprio educador. Há evidências, no discurso dos entrevistados, que a postura de vítima promoveria um estrago irreversível entre os alunos em função das consequências que a educação de má qualidade e a desmotivação do professor poderia desencadear: alunos concluintes sem conhecimento, habilidades e competências necessárias.

Ainda parece estar evidente, na opinião dos entrevistados, a desvalorização do profissional por parte do governo e a necessidade de políticas públicas que promovam mudanças para a educação; que a formação permanente, o acréscimo de carga horária para planejamento e a formação de grupos de estudo seriam ações necessárias para incrementar a valorização docente.

Os pedagogos em formação teriam considerado que, para a valorização do professor, há necessidade de mudanças culturais, educacionais, sociais e políticas, oriundas do núcleo do sistema em direção ao ambiente externo. Segundo eles, dessa forma, o professor conseguiria se estimar como tal de modo a assumir postura de autovalorização. Complementam os entrevistados sobre a necessidade de modificar a forma como os professores são vistos no Brasil pela sociedade e pelos governantes.

Responsabilizando o professor, os entrevistados declaram a necessidade de haver comprometimento com seu ofício e afirmam que o desânimo que se instalou entre os docentes pode ter desencadeado um sucateamento das responsabilidades necessárias a se ter com o aluno e com a política pedagógica da escola. Há evidências de que as famílias também são responsáveis nesse processo, na medida em que precisam assumir seu papel na educação das crianças. No âmbito das administrações do município, do estado e da nação, que as iniciativas de formação dos professores sejam públicas e gratuitas.

Em uma concepção que não foi apontada pelos entrevistados, Marcelo (2009a) ressalta a necessidade de haver conhecimento pedagógico geral por parte dos professores. Este conhecimento, segundo o autor, deve relacionar-se ao ensino, aos seus princípios gerais, à aprendizagem e seus alunos. Também inclui, nesse contexto, o conhecimento referente às técnicas didáticas, planificação do ensino, estrutura das turmas, teorias referentes ao desenvolvimento humano, currículo, cultura social, avaliação e as influências que o ensino dos conhecimentos relativos à filosofia da educação, história, legislação e outros exercem sobre o conhecimento pedagógico. O autor ainda afirma que o docente necessita adquirir conhecimento sobre as disciplinas e conteúdos que ensina. O conhecimento e o controle sobre estes aspectos é algo que necessita estar presente no ofício do professor, pois conhecer permite ensinar. Não havendo domínio sobre a estrutura da disciplina a ser ensinada, há o risco de apresentar seus conteúdos de forma errônea ao aluno. Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo desponta como elemento central dos saberes que compõem a formação do professor. É a combinação apropriada que se estabelece entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico necessário para o fazer. Conhecer didaticamente o conteúdo é necessário na medida em que o foco precisa ser o desenvolvimento de um ensino adequado à compreensão por parte dos alunos.

Na mesma linha, e em outro aspecto que os entrevistados não teriam mencionado, Alves (2007) aponta o quanto é importante, no universo da formação de professores, além da dimensão teórica, a necessidade de haver discussão e reflexão coletiva. Da mesma forma, torna-se necessário compreender as conjunturas da instituição onde o professor atua e apreciar criticamente uma realidade social mais sistêmica. Esclarece, ainda, que no universo do neoliberalismo o conceito de docente reflexivo é, por vezes, decomposto em uma simples terminologia que perde sua potencialidade para que se eleve o estatuto profissional do professor e a melhora da educação no âmbito escolar. É a partir desse fator,

e em nome desse ponto de vista, que a política de educação dos governos neoliberais desconsidera a formação profissional docente, propondo uma formação precária e não oferecendo condições materiais de trabalho. Nesse contexto, as discussões acerca da necessidade de que haja o professor-reflexivo se tornam objeto de mera retórica.

Para Santos e Rodrigues (2010), os saberes docentes se constituem pelo conjunto de três fontes: seus próprios conhecimentos pessoais, os que procedem das instituições de formação profissional e escolar e os provenientes de dados pessoais, livros didáticos e experiência docente cotidiana. Tais elementos possuem suas formas sociais e profissionais de obtenção. Os autores defendem que a formação e a prática cotidiana do professor necessitam estar indissociadas, enfatizando os saberes que são movimentados na prática. Os saberes adquiridos na prática são resignificados, passando a fazer parte da identidade do professor e constituindo-se em componente essencial para as práticas e para as determinações pedagógicas, caracterizando-se, dessa forma, os saberes originais. Nesse sentido, a valorização do professor está atrelada ao conhecimento específico, da experiência e da pedagogia. Como se estabelece por ser um saber plural, compõe-se pela combinação de um eixo experiencial, um eixo específico e um eixo pedagógico.

4.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO

Ao se questionar se as disciplinas e conteúdos constantes dos cursos de Pedagogia no Brasil são suficientes para uma atuação profissional competente e adequada, uma quantidade significativa dos entrevistados (90% para os pedagogos atuantes e 80% para os que estão em atuação) respondeu que não. Sendo assim, há evidências, entre os discursos dos entrevistados, que na união entre teoria e prática, as práticas precisam ser mais claras e coerentes com a necessidade brasileira e, ainda, que haja uma quantidade menor de teoria. Solicitam, da mesma forma, uma carga maior de horas dedicadas ao estágio prático e que ele seja realizado no decorrer do curso, não apenas ao final, como se faz atualmente. Aspectos referentes à gestão, com a apresentação de ferramentas, tal como gestão financeira e contabilidade escolar pública e privada, marketing e teorias cognitivas atualizadas seriam necessárias, visto que o professor participa de um processo que não está restrito a sua própria sala de aula.

Há evidências, nos discursos dos entrevistados, da necessidade de atualização dos conteúdos e disciplinas, e que estas sejam voltadas às necessidades dos alunos e da sociedade. Destacam, em seus discursos, a necessidade de haver diferenciação entre docente e gestor e, ainda, a inclusão da “residência pedagógica”, nos moldes da residência médica, tal como se apresenta nos cursos de Medicina. Foi mencionada a inclusão da neurociência como disciplina, visto que a aprendizagem seria um processo cerebral. Também mencionam a inserção de disciplinas como inteligência emocional, assim como inclusão e patologias.

A imprecisão dos conceitos que envolvem o objeto de estudo da Pedagogia, segundo Libâneo (2006), conduz a uma compreensão genérica das atividades docentes, tal como se pode verificar no parágrafo único do art.4º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, quando afirma que qualquer atividade profissional exercida no âmbito da educação é emoldurada como atividade docente – seja essa atividade a coordenação de trabalhos, o planejamento educacional, a pesquisa e sua divulgação. É possível notar a confusão provocada pelo texto quando não se preocupa em diferenciar setores profissionais, campos científicos ou áreas de atuação. Ou seja, não está presente, neste dispositivo, uma divisão técnica do trabalho, por menor que seja, indispensável em qualquer esfera científica ou profissional, sem a qual sua prática torna-se carente de qualidade e permeada por inconsistências.

Além de uma superficial simplificação no universo científico da Pedagogia e da atuação profissional do pedagogo, essa prática docente, exercida nos campos que não possuem relação com a docência, acaba sendo compreendida simplesmente como “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, tal como afirma o parágrafo único do referido art. 4º (Brasil, 2006b, p.1). Assim sendo, a competência que se espera do pedagogo-docente resume-se em saber participar da gestão, e apenas saber, tornando disfuncional o texto do art. 14 deste dispositivo legal, quando assegura que a formação de profissionais pedagogos está prevista no art. 64 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), o qual afirma que a formação dos profissionais da educação para o âmbito do planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será realizada em cursos de graduação em Pedagogia, ou em pós-graduação, a critério da instituição de ensino.

A Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, pela problemática fundamentação teórica, pela ausência de consideração dos diversos âmbitos de ação profissional e pelas impressões conceituais com que se refere ao campo conceitual da Pedagogia, sustenta-se em uma concepção reducionista e simplificada da Pedagogia e da atuação profissional do pedagogo, contribuindo para que seja afetada a qualidade da formação de docentes de educação infantil e dos anos iniciais. Sustenta a docência como fundamentação do curso e uma correspondência da Pedagogia à Licenciatura. Assim, a referida Resolução não esclarece as dúvidas relacionadas às ambiguidades e confusões existentes na legislação, visto que: 1) não contribui para que se forme uma unidade no sistema de formação; 2) não renova a configuração curricular no sentido de formar educadores capazes de atender às demandas da escola na atualidade; 3) faz cessar o exercício de autonomia realizado por diversas instituições escolares que buscavam trajetórias inovadoras e alternativas para o curso de Pedagogia. Em função destes fatores, deixa de contribuir para a tarefa social de elevar a qualidade da formação cultural de docentes e, por consequência, dos alunos das escolas de ensino regular.

Assim sendo, segundo Libâneo (2006), ao submeter a Pedagogia à docência, é possível deduzir que se a docência, e não a Pedagogia, se constitui como a base da organização do currículo de formação, então está excluída a formação do pedagogo especialista, visto que, desta forma, não há a diferenciação necessária entre as ações do especialista em educação e as do professor.

Entre os que atribuíram resposta negativa à pergunta que envolvia se as disciplinas e conteúdos constantes dos cursos de Pedagogia no Brasil são suficientes para uma atuação profissional competente e adequada, questionou-se o que poderia ser incluído na formação inicial dos cursos de Pedagogia, a fim de que o professor pudesse ter uma atuação mais adequada. A este questionamento, não houve resposta dos entrevistados.

Considerando a legislação que ampara a educação brasileira, mais especificamente a LDB 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, questionou-se, na opinião do entrevistado, o que poderia ser modificado.

Rovaris e Walker (2012) afirmam que a docência no Brasil encontra-se sem prestígio e os espaços destinados à formação de professores são permeados por polêmicas e indefinições. Destacam, ainda, que o exercício das ações do pedagogo não contempla a

articulação do universo epistemológico, disciplinar e da prática da Pedagogia, reduzindo as atividades do pedagogo e perpetuando uma inconclusa e longa história evidenciada por esta indefinição epistemológica. A Pedagogia, no decorrer da história, tem-se apresentado de forma contraditória. Seu conceito se mostra marcado por contradições e referências, desenvolvendo, de um lado, a experiência e a prática metodológica na condução da criança e, de outro, uma reflexão próxima da Filosofia, a qual direciona o ato educativo com base nos conceitos da ética. Ainda é possível constatar, em seu percurso histórico, conceitos que a colocam no patamar da arte educativa e, atualmente, verifica-se a ênfase na ação docente em detrimento dos estudos referentes ao fenômeno educativo naquilo que diz respeito a sua amplitude e complexidade.

Os entrevistados, ao manifestarem suas opiniões evidenciaram um desconhecimento acerca do conteúdo e do teor dos dispositivos legais que mencionam Rovaris e Walker (2012), assim como Libâneo (2006). Os entrevistados mencionaram plano de carreira, políticas públicas, a escola como ferramenta de libertação, formação inicial gratuita, adequação à evolução da sociedade e inserção de currículos interdisciplinares. Em outra linha de pensamento, mencionaram que a legislação deveria ser respeitada em sua totalidade e em sua complexidade e não apenas da forma superficial que vem sendo respeitada.

Em suas respostas, os alunos de Pedagogia deixam evidências de que suas opiniões envolvem o fato de que o professor necessitaria uma lei que melhor o protegesse, oferecendo maior autonomia e tempo de prática, pois, na análise dos discursos, evidencia-se que eles consideram que a prática ensina melhor do que a teoria. Complementam com a necessidade de haver vivência em aula e leis que forcem o professor à atualização em conformidade com as necessidades que surgem.

Ao serem solicitados que explicitassem a redação desta lei, na forma como deveria ser apresentada a fim de que fosse cumprida, declararam que este aspecto é de responsabilidade do Poder Legislativo. Leis que obriguem à interdisciplinaridade e que limite o número de alunos em sala de aula também foram argumentos detectados, assim como a inclusão de disciplinas focadas ao ensino de alunos especiais.

Em uma linha de pensamento diversa, e ao se mencionar a inclusão ou alteração da legislação que ampara a educação brasileira tem-se que, de acordo com Libâneo (2006), a necessidade de incluir ou alterar os textos legais assenta-se em determinadas premissas:

1) a descaracterização do âmbito teórico da Pedagogia e ação profissional do pedagogo é limitante e enfraquecedora dos assuntos que envolvem a investigação no campo da ciência pedagógica – não se estuda Pedagogia nos cursos de Pedagogia, pois as teorias que a envolvem e a investigação sobre a ação pedagógica não estão presentes nos cursos de educação. Quem cumpre esse papel, atualmente, são cientistas políticos, sociólogos e especialistas em políticas educacionais. Centrando-se na docência, o pedagogo não se volta para a formulação de políticas, para a análise crítica das inovações pedagógicas, para investigar metodologias e formular teorias de aprendizagem. Não se formam profissionais capazes de administrar, dirigir uma escola, criar currículos e promover o desenvolvimento do professor; 2) a carência da teoria relativa à Pedagogia para a formação do licenciado enfraquece a análise crítica da educação que deveria ser praticada nas instituições que possuem a preocupação de formar pedagogos para a construção de uma sociedade igualitária e pautada pela justiça. Ao centrar o pedagogo no papel de docente, não apenas produz-se um reducionismo à ciência da educação, como também se contribui para que estes ignorem a complexidade que envolve a ação docente; 3) a precariedade da formação não pode ser intensificada, pois esse fato traz consequências para o ensino e a aprendizagem. Dificilmente um curso composto por uma carga horária de 3.200 horas traga, em si, capacidade para formar professores para três funções onde cada uma possua sua especificidade: docência, gestão, pesquisa. Ou, por outro lado, que forme bons especialistas e bons professores ao mesmo tempo. A insistência de uma formação realizada dessa forma leva a um currículo fragmentado, inchado, simplista, reducionista, que conduz à falta de qualidade na formação. Nesse contexto, ou se forma com qualidade um especialista, ou se forma com propriedade um professor. Nesse caso, há a necessidade de que haja a implantação de duas vertentes curriculares que possuam articulação e distinção entre um e outro. Preparar profissionais para estas funções não se resume a uma ou duas disciplinas, ministradas em um único semestre.

Tais considerações possuem como objetivo levantar discussão sobre o sistema destinado a formar educadores e o papel da legislação e dos currículos no sentido de elevar o patamar de qualidade da educação brasileira e, conseqüentemente, das escolas. Os problemas que permeiam a formação de educadores são legais, históricos e institucionais. No entanto, parecem ser resultado de problemas provenientes de um mundo pautado por mudanças e por sistemas escolares estagnados. Evidencia-se, aqui, uma discordância

estabelecida entre os textos legais e a realidade presente nos cursos de formação de Pedagogia, que parecem contribuir para o *status quo* da qualidade do ensino, da ausência de valorização social do professor, das precárias condições das escolas e das deficiências apresentadas pelos alunos, demonstradas através das dificuldades de aprendizagem.

4.4 COMPOSIÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE À LUZ DA CONCEPÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

De acordo com Pimenta (1999), os saberes que envolvem: 1) o referencial teórico; 2) os saberes pedagógicos relativos ao processo de ensino; e 3) os saberes da experiência construídos pela maneira como o professor constitui sua forma de ser professor, são os contributos que concorrem para a construção da identidade profissional docente. Nesse sentido, a composição curricular dos cursos de Pedagogia pretende suprir os professores do suporte necessário para a formação da identidade docente, que se constitui, segundo Cardoso *et al.* (2016), do agrupamento de predicados exclusivos, cuja responsabilidade é definir uma pessoa e torná-la única em relação às demais. Tais habilidades, depois de adquiridas, são moldadas sob a influência de fatores diversos, como o contexto e as relações sociais estabelecidas pela pessoa.

Sendo assim, foram analisadas a formação das grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia de cinco instituições universitárias do Brasil – quatro públicas e uma particular – levando em consideração a composição das disciplinas e respectivas cargas horárias com o objetivo de obter conclusões resultantes da comparação entre os aspectos teóricos e a realidade apresentada pela formação das referidas grades curriculares.

As instituições analisadas foram: da rede particular de educação superior, Universidade de Caxias do Sul (UCS); das pertencentes à rede pública de educação, Universidade Federal de Rondônia (UFRO), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As instituições analisadas estão localizadas nas diversas regiões do Brasil, sendo: região sul (UCS e UFSC), região norte (UFRO), região nordeste (UFBA e UFRN).

No que diz respeito à carga horária das grades curriculares dos cursos de Pedagogia nas cinco universidades que foram objeto de análise, quatro delas possuem um total de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, mais 200 horas de atividades

complementares destinadas ao aprofundamento dos conhecimentos dos alunos nas áreas de iniciação científica, extensão e monitoria. Apenas uma instituição – a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – estende a carga horária para 3.225 horas de trabalhos acadêmicos e 216 horas de atividades complementares – motivo pelo qual o curso da UFSC possui duração de nove semestres, enquanto as demais instituições determinam que seja realizada em oito semestres.

É possível verificar que as instituições mencionadas atendem, no que diz respeito à carga horária, ao que está determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006b, p.4), ao determinar que o curso de Licenciatura em Pedagogia tenha a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas da seguinte maneira: 2.800 horas de atividades formativas dedicadas a assistência a aulas, seminários, realização de pesquisas, consultas a material disponível em bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições culturais e educacionais, atividades práticas de natureza diversa, participação em grupos de estudos cooperativos; 300 horas destinadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, em conformidade com o projeto pedagógico da instituição; 100 horas de atividades teóricas e práticas de aprofundamento em áreas de interesse, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Quanto aos conhecimentos que são trabalhados no decorrer do curso de Pedagogia, há evidências de que a configuração da estrutura curricular das instituições analisadas se organiza tendo como base um núcleo comum composto por disciplinas obrigatórias e referentes às ações relativas à docência e núcleos de disciplinas complementares que os alunos escolhem em conformidade com seus interesses, considerando o campo de atuação profissional. Há evidências de que as propostas expostas pelas instituições se concentram em disponibilizar conhecimentos básicos, na tentativa de que o profissional, uma vez em atuação, possa desempenhar, de maneira competente, as tarefas relativas à docência e gestão nos diversos espaços onde a presença deste profissional parece ser necessária.

As grades curriculares analisadas parecem demonstrar que as ações do pedagogo se concentram prioritariamente na docência, embora esteja evidenciada a intenção de fazer com que os egressos possuam conhecimentos relativos ao processo educativo no âmbito

político e científico, a partir do momento em que as instituições demonstram que seu trabalho não necessita estar restrito ao âmbito escolar, mas se estendem a espaços outros que necessitem do ato pedagógico sistemático e intencional e onde os profissionais estejam orientados por diretrizes que envolvem princípios, objetivos e valores formativos, sem que, necessariamente, haja a manipulação de conhecimentos a serem mediados. As disciplinas presentes nas grades curriculares das referidas instituições e que evidenciam essa percepção são os referentes às políticas públicas e legislação, gestão, filosofia, sociologia e outras.

Ao se considerar evidências de que a docência se constitui como base de formação do pedagogo em todas as grades curriculares analisadas, também se percebe que seu foco se concentra na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Embora haja articulação entre as ciências da educação e o ensino específico expresso nas áreas de português, ciências, matemática, geografia e história, também há a articulação destas com a coordenação pedagógica, a educação de jovens e adultos e a educação especial. No entanto, em função da carga horária mínima destinada a essas áreas, a formação do pedagogo pode apresentar-se incompleta por haver carência de conhecimentos relativos ao processo de construção de conhecimento e a epistemologia nestes âmbitos. Essa ausência pode apontar a necessidade de se colocar em discussão o papel do pedagogo e das reais possibilidades de atuação dele na sociedade.

Quando os entrevistados apontam a desconexão da prática e da teoria e a necessidade de haver estágios em momentos anteriores à finalização do curso, levantam questões que podem envolver não apenas a necessidade de que sejam articuladas prática e teoria, mas ao fato de que a descontextualização dos conhecimentos trabalhados no decorrer do curso e a consequente dissolução da relevância destes conteúdos interferem na compreensão que os alunos podem adquirir sobre a realidade que permeia o ambiente pedagógico.

Nesse sentido, a pesquisa, que parece estar diluída de importância, visto aparecer com uma carga horária mínima, perde a função fundamental na composição da prática do professor, mesmo que este atue em sala de aula. Formar docentes pesquisadores implica incluir a prática da investigação no processo de formação e, ao mesmo tempo, desenvolver postura de profissional apto a realizar indagações sobre a realidade, a fim de encontrar opções com base na sua “curiosidade epistemológica”, conforme salienta Freire (1997).

Sob esse ponto de vista, talvez seja necessário incluir o âmbito prático e a pesquisa na fase inicial dos cursos de Pedagogia.

Há evidências de que a constituição das estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições analisadas não passa de reprodução do modelo tradicional de 1946, posto pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8530/1946) que se compõe por uma formação inicial propedêutica e, ao final, a introdução das intercessões práticas realizadas por intermédio dos estágios supervisionados, onde o aluno em formação coloca em prática o seu fazer, com base na formação teórica do período inicial do curso. Nesta concepção do processo de ensinar e aprender evidencia-se, talvez, que seja colocada em ação a prontidão para o ato pedagógico e não a eficaz articulação da teoria com a prática que permeia a construção do conhecimento e tendo como base a reflexão sobre a ação.

Ao se compreender a educação como forma de construção social e de desenvolvimento humano, as ações educativas passam a assumir novos formatos. Na opinião de Candau (2000), a educação possui sentido quando seu foco se concentra na formação da pessoa com capacidade para atuar como sujeito de sua própria vida, exercendo suas opções, projetos e valores de forma consciente, com comprometimento a um projeto de humanidade e sociedade. Assim sendo, a formação profissional necessita estar voltada para o desenvolvimento humano, onde a ética e as responsabilidades determinam o equilíbrio que se estabelece entre as necessidades de inclusão educacional e social e a formação humana.

A prática profissional, que se constitui como um dos elementos responsáveis por compor a identidade profissional docente, necessita perpassar a totalidade do curso, abrangendo todos os componentes curriculares e campos do saber. Esta prática conduz à compreensão dos processos educacionais na medida em que leva em conta a interação humana com a sua história, transformando as condições de vida, formando um profissional crítico em relação à realidade educacional e constituindo meios de intervir na realidade social. A ação do professor, dessa forma, passa a adotar uma função que supera a simples transmissão de informações, solicitando do docente uma profissionalização apta a diagnosticar a conjuntura onde se dá o trabalho, a tomada de decisão, a atuação e a avaliação da sua própria atuação no sentido de norteá-la adequadamente.

CONCLUSÕES

O estudo que aqui se apresenta tem como objetivo compreender a influência que a formação inicial dos cursos de Pedagogia assume para que a identidade profissional do professor seja constituída. De forma complementar, buscou-se identificar as percepções dos professores sobre sua identidade, considerar as formas como se constituem e reconhecem a identidade docente do pedagogo e verificar os paradigmas educacionais e de formação docente presentes na formação inicial dos cursos de Pedagogia.

Assim considerando, salienta-se que antes de ser atuação profissional que se ocupa da formação de crianças e de seus processos educativos, a Pedagogia se conforma por ser palco de teoria e investigação cujo foco concentra-se nas reflexões metódicas relativas ao fenômeno de ensinar e aprender. Dessa forma, constitui-se, primordialmente, por ser um objeto sobre os fins a que a educação se destina e seu funcionamento, em relação imediata com os resultados que produz.

A reflexão sobre identidade profissional docente que se levanta por intermédio deste estudo é necessária, pois é por meio dela que o professor exercita a percepção sobre si e sobre a forma como pretende que o vejam. Percebe-se que esta identidade é composta por uma troca constante entre o aspecto profissional e o pessoal, com base nas experiências docentes que se vão constituindo. A identidade profissional docente se consolida na medida em que se conforma, se expressa e se imprime.

Nesse sentido, parece ser necessário voltar o pensamento para a concepção de uma educação que seja transformadora, onde os estudantes do curso de Pedagogia sejam formados, também, para garantir uma educação que tenha como finalidade a inclusão plena dos setores da sociedade, na qual os sujeitos são historicamente excluídos dos direitos políticos, sociais, econômicos e culturais e fragilizados por disfunções familiares. Nessa concepção, o pedagogo, possuidor de formação e atuação voltadas para considerar aspectos sociais, necessita possibilitar a vivência de meios indispensáveis para que os sujeitos historicamente excluídos possam ter condições de obter consciência crítica no contexto onde vivem e atuam e, a partir de suas ações, conseguir exercer cidadania com todos os direitos que lhe são peculiares. É fundamental, assim, considerar que a Pedagogia se insere na educação e que a educação possui, por sua vez, funções fundamentais na construção da

sociedade. Dessa forma, esta área precisa atuar como um instrumento na formação do sujeito que constitui a sociedade e nela atua.

Evidencia-se de que os cursos de Pedagogia, levando em consideração as análises realizadas nas grades curriculares dos cursos de formação de pedagogos, são articulados em três grandes eixos: a docência, a gestão e a produção de conhecimentos, sendo que a docência se configura como eixo central. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que a formação do licenciado em Pedagogia necessita estar voltada a proporcionar pensamento reflexivo e crítico, bem como articular conhecimentos antropológicos, históricos, filosóficos, ecológicos, ambientais, linguísticos, psicológicos com experiência nas variadas áreas onde o pedagogo vai atuar e em atividades relativas à investigação.

Além de determinar uma concepção inovadora de escola, de sociedade e de educação, capaz de situar a problemática educacional em uma conjuntura mais ampla das práticas sociais produzidas no decorrer da vida dos homens, a formação em Pedagogia compreende a instituição escolar como uma organização complexa, que possui como função formativa e social, a promoção de uma educação voltada para a cidadania e pautada pela igualdade.

Teoricamente, o currículo é responsável pela construção de uma identidade individual e social dos sujeitos, visto que se estabelece por ser percurso formativo. Além disso, é autobiografia, na qual se pretende forjar a identidade pessoal. Ele visa ser, dessa forma, território formador de mentalidades que se constroem em conformidade com as necessidades sociais, culturais, produtivas e políticas que se impõem ao sistema.

O poder que a educação possui em transformar o sujeito e a sociedade parece ter contribuído para que a Pedagogia fosse eleita como opção de profissionalização, como se fosse um ideal alimentado ao longo do tempo. Fica evidente, nesse contexto, que a identidade profissional passou a ser construída em momentos anteriores ao processo de formação inicial, como se o projeto de constituição da identidade já existisse anteriormente e a formação inicial atuasse como elemento de aperfeiçoamento, utilizando, para isso, os conhecimentos teóricos e a convivência com os demais profissionais.

Compreende-se que os cursos de formação em Pedagogia necessitam oferecer ao licenciado campo fértil para a reflexão crítica, articulação com outras áreas do conhecimento e oportunidade de desenvolver a capacidade de investigação do docente.

Ainda se espera que a Licenciatura em Pedagogia atue no sentido de inovar a concepção de escola, sociedade e educação por intermédio do trabalho desempenhado pelo professor. No entanto, ao analisar o processo de formação dos cursos de Pedagogia no Brasil, é possível inferir que sua base se conforma com a ciência positivista que valoriza o método científico. Essa exatidão é contrária ao que as ciências sociais demandam, de forma que a Pedagogia se construiu de forma indefinida visto que, de um lado, tem procurado desenvolver estreita identificação com a filosofia e, de outro, conceitos metodológicos de atuação docente. Esta indefinição de funções promove práticas conservadoras incompatíveis com as necessidades que a sociedade atual apresenta e mostrando que é necessário haver uma ressignificação da educação e das ciências que a amparam, promovendo uma reinterpretação de seus conceitos essenciais.

Foi possível observar que a precariedade em que se encontram as condições para o exercício da docência no Brasil confirma sua desvalorização política e ocasiona efeitos geradores de um problemático reconhecimento social e, conseqüentemente, para as formas pelas quais o professor se compõe como profissional. Ao se realizar um processo de reflexão sobre o exercício docente e sua valorização social e política, vale a pena atentar para o valor que socialmente se atribui à escola, às expectativas e às exigências sociais que lhe são imediatamente direcionadas e que podem variar de acordo com o grupo social para o qual a educação se destina, estando este valor dependente dos debates sociais, das crenças e dos anseios formulados naquilo que diz respeito ao papel social conferido ao exercício da docência e escolarização.

Nesse contexto, o trabalho do professor faz referência às expectativas da sociedade cuja característica é não serem fixas, mas socialmente formadas no decorrer do tempo. No entanto, o dever ser desta profissão carrega em seu bojo os conflitos entre aquilo que se espera ver concretizado nas instituições escolares e o que a realidade possibilita que seja realizado.

É certo que a Pedagogia compreende a docência, já que seu objeto se constitui pelo estudo dos métodos de ensino e pela formação escolar de crianças e jovens. No entanto, a Pedagogia não pode estar restrita a um curso de formação, mas sim a um campo vasto de conhecimentos, no qual a natureza que o constitui é a prática e a teoria da educação e da formação humana.

Dessa forma, o objeto intrínseco à ciência pedagógica é o conhecimento sobre o fenômeno e as práticas educativas em todos os âmbitos, assim como a reflexão sistemática sobre aquilo que se estuda. Um determinado campo científico pode instituir a formação de um curso, contudo, é imprescindível que se faça um levantamento acerca das premissas epistemológicas necessárias, seu corpo conceitual, seus procedimentos investigativos. Ao se instituir um campo de saberes de amplo domínio, é necessário admitir campos de conhecimentos atrelados a estes saberes, como a história da educação, a teoria da educação, a organização do trabalho escolar e a didática que se relaciona à docência.

Quando se menciona a legislação que oferece suporte para a formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, parece estar evidente um enfraquecimento e uma limitação da ação do pedagogo naquilo que diz respeito à ciência pedagógica. Tais assuntos parecem ser relegados a um segundo plano, visto não estarem presentes nos cursos de educação, mas sim, nas mãos de especialistas envolvidos com políticas educacionais. O pedagogo, que se encontra centrado na docência, não desenvolve análise crítica sobre as inovações pedagógicas, nas investigações sobre metodologias e na formulação das teorias de aprendizagem. Sendo assim, o currículo parece não formar profissional capacitado para administrar, gerenciar, criar currículos e desenvolver docentes.

Esse aspecto também parece ser responsável por promover um enfraquecimento da necessária análise crítica da educação que deveria ser exercida e demonstra não ser praticada nas instituições cujo foco é formar educadores capazes de construir uma sociedade justa e igualitária. Situar o pedagogo somente nas funções de docente pode contribuir para que o professor ignore a complexidade que suas ações envolvem.

Assim sendo, parece haver necessidade de se ampliar o universo de disciplinas dedicadas à pesquisa e gestão, o que pode levar a eliminação das discordâncias presentes entre o que preconizam os textos legais e a realidade que se apresenta nos cursos de formação.

Os alunos em formação nos cursos de Pedagogia demonstram chegar às instituições de formação inicial com crenças estabelecidas sobre o ensino e a aprendizagem. De forma contrária ao que o conhecimento estabelece, as crenças instituem aspectos de vida da pessoa, suas vivências com o conhecimento formal e as experiências que foram adquirindo como estudante e que formaram a noção do trabalho do professor.

Considerando os aspectos presentes nos objetivos deste estudo – a identidade profissional do professor, as percepções dos docentes sobre sua identidade e os paradigmas educacionais e de desenvolvimento presentes na formação inicial – e que foram amplamente considerados no decorrer desta pesquisa, evidencia-se a necessidade de haver reflexão crítica, reavaliação das políticas educacionais e dos conceitos sociais que foram sendo constituídos no decorrer do tempo, a fim de que haja uma readequação dos aspectos que envolvem a educação, com as necessidades apresentadas pela sociedade atual e uma ressignificação do papel do professor e da sua importância.

Para isso, e a fim de que a formação inicial do professor carregue em si a capacidade de assegurar o desenvolvimento das competências necessárias, há necessidade de investimento na formação de políticas não apenas voltadas para a formação dos professores, mas também, para a sociedade, pois esta, demanda a concepção de docentes que desempenhem sua prática de forma excelente, assegurando o direito aos alunos em vivenciar a aprendizagem e se tornarem cidadãos críticos a fim de que transformem sua leitura de mundo e, por consequência, a comunidade onde vivem.

BIBLIOGRAFIA

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. *Resolução nº 2, DE 20 de dezembro de 2019*. Brasília: ABMES, 2019.

Alves, W. F. (2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: Contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 263-280.

Andreotti, A. L. (2006). A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930-1964). *Revista HISTEDBR On-line*, n. esp., 102–123.

Araújo, S. C. L. G. (2007). *Ser professor coordenador pedagógico: Sobre o trabalho docente e sua autonomia*. (Tese de doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais.

Azevedo, F. (2006). O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). *Revista HistedBr*, n.esp., 188-204.

Azevedo, R. O. M., Ghedin, E., Silva-Forsberg, M. C. & Gonzaga, A. M. (2012). Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo e Educação*, 12(37), 997-1026.

Baccon, A. L. P. (2011). *Um ensino para chamar de seu: Uma questão de estilo*. (Tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreto Neta, L. (2009). Formação de professor: De aprendente a ensinante. *Construção Psicopedagógica*, 17(15), 37-55.

Barros, D. I. M. (1987). *Proposta de uma abordagem humanista na pedagogia do ensino*

superior. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. RJ. Brasil.

Brandão, D. F. & Pardo, M. B. L. (2016). O interesse de estudantes de Pedagogia pela docência. *Educação & Pesquisa*, 42(2), 313-329.

Brasil. Câmara dos Deputados (1939). *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939: publicação original*. Consultado em 07 abril 2018. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Brasil. Câmara dos Deputados (1946). *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946: publicação original*. Consultado em 07 abril 2018. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Consultado em 09 abril 2018. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2006a). *Parecer CNE/CP nº 5 de 15 de maio de 2006*. Consultado em 07 abril 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2006b). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Consultado em 07 abril. 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Caliman, G. (2006). Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Consultado em 10 abril 2018. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006

000100015&lng=en&nrm=iso.

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614.

Candau, V. M. (2000). Construir ecossistemas educativos: Reinventar a escola. In: Candau, Vera Maria (Org). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes.

Cardoso, M. I. S. T., Batista, P. M. F. & Graça, A. B. S. (2016). A identidade do professor: Desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação* 21(65), 371-390.

Carvalho, M. P. (1999). Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, 1(11), 17-32.

Castro, M. M. C. & Amorim, R. M. A. (2015). A formação inicial e a continuada: Diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Caderno Cedes*, 35(95), 37-55.

Cestari, M. L., Sibila, M. & Souza, N. A. (2007). Erro na avaliação da aprendizagem: desvelando concepções. *1ª Jornada de Didática: O Ensino como Foco e 1º Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná*. Universidade Estadual de Londrina. Londrina PR.

De Paula, E. M. A. T. & Machado, E. R. (2009). Pedagogia: Transformações e práticas em transformação. *Educar*, 35, 223-236.

Ferreira, N. S. C. (2006). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: A gestão da educação como germen da formação. *Educação e Sociedade*, 27(97), 1341-1358.

Franco, M. A. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez.

Frankenthal, R. (2017). *Como definir amostragem de uma pesquisa?* Disponível em

<https://mindminers.com/blog/como-definir-amostragem-de-pesquisa/>. Acesso em 23 jun 2019.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379.

Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, A. A. (2016). A profissão docente em construção: Expectativas e conflitos do “ser professor”. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 3(5), 161-180.

Hubert, I. A., Fernandes, J. H. L. & Goettems, L. (2015). Formação inicial e continuada dos professores. *XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul*. Unicruz. Santa Cruz do Sul RS.

Jacomini, M. A. & Penna, M. G. O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: Condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-posições*, 27(2), 177-202.

Janerine, A. S., Monteiro, B. A. P. & Martins, I. G. R. (2010). *Estudo da dimensão motivacional da identidade profissional docente por meio dos discursos produzidos durante a formação inicial de professores de química*. Universidade Federal de São João Del-Rei, p.1-12.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1996). *Metodologia do trabalho científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and

professional vulnerability in a context of secondary school reform. *ScienceDirect*, 21(8), 899-916.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed.

Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas*. *Educar*, 17, 153-176.

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa.

Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, 27(96), 843-876.

Libâneo, J. C. (2012). Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In T. S. A. M. Brabo, A. P. Cordeiro & S. G. C. Milanez, (Orgs.). *Formação da pedagoga e do pedagogo: Pressupostos e perspectivas*. Marília: Cultura Acadêmica.

Louro, G. L. (1986). Prendas e antiprendas: Educando a mulher gaúcha. *Educação e Realidade*, 11(2), 25-56.

Louro, G. L. (1997). Mulheres na sala de aula. In M. Del Priory. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Machado, P. M. (2016). *Pesquisa viva e identidade docente na formação inicial do professor de artes visuais: Um estudo autobiográfico*. (Monografia de Graduação em Artes Plásticas). Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal.

Mandú, T. M. C. & Aguiar, M. C. C. (2013). A formação inicial no curso de pedagogia: Representações, caminhos e perspectivas dos estudantes. *Educação Temática Digital*,

15(3), 560-577.

Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, (8), 77-22.

Marcelo C. (2009b). Identidade docente: Constantes e desafios. *Formação Docente*, 1(1), 109-131.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2009) *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. (7ª ed.) São Paulo: Atlas, 2009.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2008). *Psicologia escolar: Construção da identidade profissional*. (2ª ed.) Campinas: Alínea.

Marques, J. R. (2015). *O que é identidade profissional?* Consultado em 29 setembro 2019. Disponível em <https://www.jrmcoaching.com.br/blog/o-que-e-identidade-profissional/>.

Maués, O. C. (2011). A política da OCDE para a educação e a formação docente: A nova regulação? *Educação*, 34(1), 75-85.

Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 98-110.

Menezes, E. T. & Santos, T. H. (2001). DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais. *Educabrazil*. Consultado em 19 março 2018. Disponível em <http://www.educabrazil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>.

Moreno, A. C. (2018). *Melhorar a formação de professores exige política institucional das universidades*. Consultado em 05 jul. 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/14/melhorar-a-formacao-de-professores-exige-politica-institucional-das-universidades-dizem-especialistas.ghtml>.

Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, a(41-42), 2017-218.

Nogueira, K. K. & Schelbauer, A. R. (2008). *Feminização do magistério no Brasil: O que relatam os pareceres do Primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro*. Consultado em 13 abril 2018. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/FEMINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf.

Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 22(74), 27-42.

OCDE. (2005a). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Consultado em 23 dezembro 2017. Disponível em <https://www.oecd.org/edu/school/quebec.pdf>.

OCDE. (2005b). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Pereira, A. (2014). O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: Análise crítica de um currículo escrito. *Espaço do Currículo*, 7(2), 297-313.

Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, 20(68), 109-125.

Peternella, A. & Galuch, M. T. B. (2012). A formação do pedagogo sob a orientação de documentos elaborados no início do século XXI: Da necessidade de continuar o debate. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. IX Anped Sul. Caxias do Sul. RS. Brasil.

Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, 3, 5-14.

Pimenta, S. G. (Org.). (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002) *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Piovesan, A. & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318-325

Ribeiro, M. L. L. & Miranda, M. I. (2007). *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: Análise histórica e política*. (Monografia de Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. São Paulo.

Rovaris, N. A. Z. & Walker, M. R. (2012). Formação de professores: Pedagogia como ciência da educação. *IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 1(1), 1-13.

Saheb, D. & Rohden (2011). A formação do pedagogo e a sua atuação no contexto escolar. *Educere*, 15951-15062.

Santos, M. C. (2012). *A construção de identidade profissional docente: Relatos de histórias de vida*. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa, Portugal.

Santos, V. P. (2010). Repercussões das Diretrizes Curriculares da Pedagogia na formação docente. *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*, Belo Horizonte. MG. Brasil.

Santos, S. P. & Rodrigues, F. F. S. (2010). Formações identitárias e saberes docentes: Alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. *Cadernos da FUCAMP*, 10(12), 18-26.

Saviani, D. (2007). Pedagogia: O espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 99-134.

Scheibe, L. (2007). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: Trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 43-62.

Silva, T. T. (2003). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. (2ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, V. P. (2012). Repercussões das diretrizes curriculares da pedagogia na formação docente. In T. S. A. M. Brabo, A. P. Cordeiro, S. G. C. Milanez (Orgs.). *Formação da pedagoga e do pedagogo: Pressupostos e perspectivas*. (pp.195-203). Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

Sokolowski, M. T. (2013). História do curso de pedagogia no Brasil. *Comunicações*, 20(1), 81-97.

Vieira, S. R. (2008). A trajetória do curso de pedagogia: De 1936 a 2006. 1º *Simpósio Nacional de Educação*. Unioeste. Cascavel, Paraná.

ANEXO I – ENTREVISTA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

Público-alvo: professores em atuação

Identidade profissional é um conjunto de atributos exclusivos, responsáveis por definir uma pessoa e que a torna única em relação às demais. Essas habilidades vão sendo moldadas no decorrer dos anos, pois sofrem influência de diversos fatores, como o contexto e as relações sociais que uma pessoa estabelece em sua vida.

1. Quais foram os motivos que contribuíram para que você direcionasse sua vida profissional para a área da educação/pedagogia?

2. Em sua opinião: o que significa ser professor? Qual seu papel?

3. Considerando as expectativas que você tinha quando era estudante de Pedagogia: elas foram atendidas?

4. De que maneira a formação inicial em Pedagogia contribuiu para a construção da sua identidade profissional?

5. Você considera que há uma identidade profissional associada a sua atuação como professor?

() sim () não

Quais características estão associadas a esta identidade profissional?

6. Qual é a sua opinião em relação à qualidade do ensino no Brasil?

7. Qual é a sua opinião em relação à valorização do professor na atualidade?

8. Quais mudanças são necessárias para que o professor seja mais valorizado?

9. Você considera que as disciplinas e conteúdos constantes dos cursos de Pedagogia no Brasil são suficientes para uma atuação profissional competente e adequada?

() sim () não

Se “não”: O que poderia ser incluído na formação inicial do curso de Pedagogia para que sua atuação como professora possa ser mais adequada?

10. Considerando a legislação que ampara a educação brasileira, mais especificamente a LDB 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, o que você acha que poderia ser incluído ou modificado para melhorar a sua atuação como professor?

ANEXO II – ENTREVISTA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

Público-alvo: alunos em formação

Identidade profissional é um conjunto de atributos exclusivos, responsáveis por definir uma pessoa e que a torna única em relação às demais. Essas habilidades vão sendo moldadas no decorrer dos anos, pois sofrem influência de diversos fatores, como o contexto e as relações sociais que uma pessoa estabelece em sua vida.

1. Quais foram os motivos que levaram você a optar pelo curso de Pedagogia?

2. Na sua opinião: o que significa ser professor? Qual seu papel?

3. Quais são suas expectativas futuras em relação a esta profissão?

4. De que maneira a formação inicial em Pedagogia irá contribuir para a construção da sua identidade profissional?

5. Qual é a sua opinião em relação à qualidade do ensino no Brasil?

6. Qual é a sua opinião em relação à valorização do professor na atualidade?

7. Quais mudanças são necessárias para que o professor seja mais valorizado?

8. Você considera que as disciplinas e conteúdos constantes dos cursos de Pedagogia no Brasil são suficientes para uma atuação profissional competente e adequada?

() sim () não

Se “não”: O que poderia ser incluído na formação inicial do curso de Pedagogia para que sua atuação como professora seja, no futuro, mais adequada?

9. Considerando a legislação que ampara a educação brasileira, mais especificamente a LDB 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, o que você acha que poderia ser incluído ou modificado para contribuir com a sua atuação futura como professor?

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dissertação

Construção da identidade profissional docente: o papel da formação inicial

Pesquisadora responsável: Aline Pereira

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima, cujo objetivo é “compreender a influência que a formação inicial dos cursos de pedagogia assume para que a identidade profissional do professor seja constituída”.

Embora este estudo não possa gerar nenhum benefício imediato aos participantes, poderá trazer vários benefícios em longo prazo. A sua participação ajudará no desenvolvimento de novos conhecimentos, que poderão eventualmente favorecer você e outras pessoas no futuro.

Os seus registros serão tratados confidencialmente. Os resultados deste estudo poderão ser usados para fins científicos, mas você não será identificado(a). Sua participação no estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo no que diz respeito a sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você não terá custo nem receberá pela participação.

Caso você tenha dúvidas ou deseje solicitar mais esclarecimentos, entre em contato com a pesquisadora responsável – Aline Pereira – pelo telefone (54) 99962.5692 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Aberta (www.uab.pt).

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Data: ____ / _____ / ____

Observação: O presente documento será assinado em duas vias de igual teor e forma, ficando uma via em poder do entrevistado e outra com a pesquisadora responsável.