

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SONIA APARECIDA SILVA GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) CONTEMPORÂNEO(A)
EM BUSCA DE (RES)SIGNIFICAÇÃO:
articulações e contradições**

Uberaba – MG
2007

SONIA APARECIDA SILVA GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) CONTEMPORÂNEO(A)
EM BUSCA DE (RES)SIGNIFICAÇÃO:
articulações e contradições**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Alaíde Rita Donatoni.

Uberaba – MG
2007

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Gonçalves, Sonia Aparecida Silva
G586f A Formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a) em busca de
(res)significação: articulações e contradições/Sonia Aparecida Silva
Gonçalves. — 2007
152 f. : il.

Dissertação (mestrado) — Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2007
Orientadora: Profa. Dra. Alaíde Rita Donatoni

1. Professores — formação. 2. Ensino — história. 3. Currículos —
Avaliação. 4. Prática de ensino. I. Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação II. Donatoni, Alaíde Rita. III. Título

CDD: 371.12

SONIA APARECIDA SILVA GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) CONTEMPORÂNEO(A)
EM BUSCA DE (RES)SIGNIFICAÇÃO:
articulações e contradições**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alaíde Rita Donatoni
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof. Dr. Otaviano José Pereira
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof. Dr. Décio Gatti Junior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

Diante do sentido que este trabalho representa em minha trajetória de vida pessoal e profissional, expresso o meu (re)conhecimento e minha gratidão: a Deus, que me deu a vida; aos meus pais, alicerces de minha formação; ao meu marido e companheiro, sempre presente com seu carinho; às minhas filhas e aos meus genros, que me apoiaram e incentivaram; às minhas netas e ao meu neto, que me enchem de alegria e esperança; aos meus demais familiares e aos meus sobrinhos, que me acolheram com afeto; aos meus mestres e às minhas mestras de todos os tempos e seus sábios ensinamentos; aos/às colegas educadores(as) da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia, da União Educacional Minas Gerais (UNIMINAS), com quem partilhei momentos inesquecíveis; aos alunos e às alunas, em especial Ana Credendio, cuja presença e cujo apoio me incentivaram e me desafiaram a buscar os ideais da educação; aos diretores e à diretora da UNIMINAS, que acreditaram no meu potencial; ao revisor, Edinan, paciente nas idas e vindas do texto; à minha mestra e orientadora, que me desafiou a superar obstáculos e limites e me instigou a persistir na busca de meu crescimento e minha evolução como pessoa; enfim, aos leitores e às leitoras deste trabalho, pois são mais um(a) educador(a) e pedagogo(a) presente em minha jornada que se encontra em constante (re)tomada com um único sentido de sempre (res)significar minha vida.

*Para a geração de
LUMA, LUANA LARA e
LUIZ MARIO: netas e
neto queridos, com quem
compartilho minha fé e
esperança em um mundo
mais humano... E assim
— parafraseando
Libâneo (2005) —,
talvez possa ser um dos
modos de ressignificar a
Pedagogia.*

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Demonstrativo de marcos históricos.....	35
QUADRO 2. Demonstrativo de indicadores.....	38
QUADRO 3. Teorias que guiaram o pensamento pedagógico no século XX.....	39

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Pedagogos(as) e contextos: amostragem inicial.....	57
TABELA 2. Entrevistados por grupo	57
TABELA 3. Pedagogos(as), instituições e organizações pesquisadas	58
TABELA 4. Identidade: pedagogos(as) pesquisados (as)	58
TABELA 5. Trabalho: pedagogo(as) pesquisados(as).....	59
TABELA 6. Componentes curriculares ministrados; pedagogas coordenadoras de cursos em IES (G1)	61
TABELA 7. Tempo de trabalho das pedagogas pesquisadas.....	63
TABELA 8. IES cursadas/pedagogos(as) (G2): gestoras.....	63
TABELA 9. IES cursadas/pedagogos(as) (G3): docentes e especialistas de contextos escolares	64
TABELA 10. Trabalho: pedagogo(as) pesquisados(as).....	64

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar criticamente à luz de teóricos contemporâneos a formação do pedagogo(a). O tema e objeto de estudo desta pesquisa partem dos problemas norteadores da hipótese: a identidade do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a) ainda apresenta contradições epistemológicas, pluralidade de conhecimentos, imprecisão e incompreensão na atuação profissional, como revelam a História da Pedagogia e os currículos de formação inicial frente às Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 (DCN). Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica sobre os fatos e marcos históricos na construção da identidade dos cursos de Pedagogia; pesquisa documental, de campo e leitura de trabalhos acadêmicos e publicações sobre a Pedagogia em Uberlândia; entrevista semi-estruturada e dialogada com 14 pedagogas sendo 5 formadoras de 5 Instituições de Ensino Superior, 4 gestoras de contextos não escolares e 5 docentes ou especialistas de espaços escolares; depoimentos de uma profissional administrativa e de uma docente do primeiro curso de Pedagogia dessa cidade. Os resultados revelam que há articulações, embora ocorram contradições, entre as propostas curriculares dos cursos pesquisados, as DCN, as demandas e os contextos; as pedagogas pesquisadas sugerem que a identidade é construída sociohistórica, política e culturalmente a partir dos conhecimentos da formação inicial somados à formação continuada com foco nas demandas; e como os cursos de Pedagogia se reorganizam ante os desafios curriculares de formação para a profissionalidade docente. A análise teórica e dos dados confirmam a hipótese de que valorizar e reconhecer o(a) profissional de pedagogia requer revisão de propostas de formação inicial articulada epistemologicamente com as demandas atuais.

Palavras-chave: pedagogia; formação; história; atualidade.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contemporary pedagogue's professional training according to current education theorists. Its starting point is the problems defining the following hypothesis: contemporary pedagogue's identity still contains epistemological contradictions, knowledge plurality, imprecision, and lack of understanding regarding professional performance, as pedagogy history and initial training curriculum show when viewed according to the Brazilian curricular guidelines (DCN). Methodological procedures included bibliographical research on the historical facts and marks related to the building of pedagogy course's identity; document analysis; field research; reading of academic works and other publications on the history of pedagogy in the city of Uberlândia; face-to-face and semistructured interviews with fourteen pedagogues (five who train future teachers at higher education institutions; four who work as managers in non-scholarly contexts; and five teachers or specialists who work in schools); and accounts of a managerial professional and a teacher who taught at the first pedagogy course in Uberlândia. Results have revealed articulations among curricular proposals of those pedagogy courses focused on, the DCN, and professional demands and contexts. They also revealed that female pedagogues interviewed suggest a professional identity built sociohistorically, politically and culturally with knowledge from initial training added to the knowledge from continuing training focused on the professional demands. Finally, results have showed that pedagogy courses were reorganized because of the curricular challenges posed by the training for the teaching professionalism. Data analysis and a reading of the education theories support the hypothesis that valuing and recognizing the pedagogue as a professional requires reviewing epistemologically the initial training curriculum, having in view current professional demands.

Key words: pedagogy; training; history; present time.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:.....	23
1.1 Percurso histórico: fatos e marcos significativos	26
1.1.1 <i>Pedagogia e educação: concepções e contribuições epistemológicas</i>	31
1.2 Criação dos cursos de Pedagogia no Brasil	34
1.2.1 <i>Do questionamento à outorga</i>	35
1.3 Pedagogia em Uberlândia: da Faculdade de Filosofia às Instituições de Ensino Superior	42
1.3.1 <i>Projetos de progresso e desenvolvimento da elite uberlandense</i>	44
1.3.1.1 <i>Ensino superior: a busca pós-desenvolvimento econômico</i>	47
1.3.2 <i>Impactos e conquistas: publicação e comissão</i>	52
2 SUJEITOS, CONTEXTOS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS EM UBERLÂNDIA.....	56
2.1 Caracterização dos sujeitos e contextos da pesquisa	56
2.1.1 <i>Caracterização do grupo 1 (G1): pedagogas formadoras e as IES</i>	59
2.1.2 <i>Caracterização do grupo 2 (G2): pedagogas gestoras de espaços não escolares...</i>	62
2.1.3 <i>Caracterização do grupo 3 (G3): pedagogas docentes ou especialistas da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental</i>	64
2.2 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a reorganização curricular nas Instituições de Ensino Superior: embates teóricos.....	65
2.3 Concepções de formação do pedagogo e da pedagoga nas Instituições de Ensino Superior	80
2.4 Formação do pedagogo e da pedagoga contemporâneos	84
3 ENSAIOS DIALÓGICOS: SUJEITOS, FORMAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS; EM BUSCA DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA.....	87
3.1 Formação do pedagogo e da pedagoga escolares: princípios, valores e identidade..	91
3.1.1 <i>Profissionalismo e profissionalidade: concepções e perspectivas</i>	98
3.2 A profissionalidade docente e os valores do trabalho educativo	104
3.3 Pedagogo e pedagoga: profissionais reflexivos, críticos e criativos	107
3.4 Contextos e demandas de atuação profissional	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – Questionário profissional pedagogia — coordenadoras IES.....	130
APÊNDICE B – Questionário profissional pedagogia/organizações e outras instituições.....	134
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	139
APÊNDICE D – Termo de consentimento.....	140
APÊNDICE E – Grades curriculares das Instituições de Ensino Superior.....	141

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar criticamente a formação do pedagogo e da pedagoga contemporâneos tendo em vista identificar as concepções que embasam as propostas curriculares e a prática pedagógica de tais profissionais com suas contradições e articulações. Também busca localizar os contextos e as demandas de atuação perante as emergências, os desafios apontados pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o cenário de complexidade que se apresenta às Instituições de Ensino Superior (IES). Essa tentativa de se compreenderem os processos de formação inicial e se reconhecerem as dificuldades e possibilidades na formação continuada se orienta por nossa experiência como pedagoga atuante, hoje, no contexto acadêmico privado e, no passado, em instituições escolares públicas e organizações não governamentais.

A escolha do objeto de pesquisa emergiu de nossa trajetória profissional e conscientização dos contrastes teórico-práticos na escola onde atuamos na orientação educacional de 1981 a 2002. Por isso, a pesquisa nos fortaleceu como profissional da Pedagogia que busca superar fragilidades internas e externas. As leituras que embasaram nossas reflexões sobre a formação de pedagogos e pedagogas, também, alicerçaram questões problematizadoras que nortearam este estudo e nos guiaram no levantamento de dados, na coleta de depoimentos e na pesquisa documental e de campo. As tendências e publicações nessa área apontam constatações de similaridades e diferenças temporais e históricas na Pedagogia, sejam as tradicionais, sejam as inovadoras. Embora umas e outras estejam presentes na contemporaneidade, mostram-se com especificidades próprias e exigem novas pesquisas e novos debates para aprofundar as complexidades e diversidades em torno da identidade do(a) pedagogo(a) para problematizar tanto a formação inicial oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) quanto as demandas de atuação profissional pedagógica, que se estendem a outros contextos que não a sala de aula e a gestão escolar.

Os modelos predominantes para nós pedagogos e pedagogas especialistas provocam inquietudes e desconfortos, dada a banalização imposta pelo sistema educacional, quase sempre incorporados pela nossa alienação político-pedagógica. Aos poucos, o que desconhecíamos vem à tona, com as necessidades de outros e outras que buscam novas formas de “ser” e “estar” profissional da Pedagogia, com problemas a serem discutidos e pesquisados por nós pedagogos e pedagogas, e não só por

pesquisadores(as) de outras áreas. Ainda que esses problemas sejam justificáveis histórica e culturalmente, precisam ser compreendidos e investigados para que, pela reflexão sobre nossa identidade, tenhamos consciência da condição de trabalho como pedagoga, bem como do fazer pedagógico quanto a concepções e fundamentos que embasam nossa formação e atuação profissional.

Optamos nesta pesquisa por uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa para responder às questões problematizadoras:

- quais são os fatos e marcos sociohistóricos mais significativos na construção da identidade profissional do(a) pedagogo(a)? Como estes se apresentam nos tempos e espaços mais remotos até a contemporaneidade, no Brasil e na cidade de Uberlândia (MG)?
- Os cursos de Pedagogia em Uberlândia incluem a formação de pedagogos(as) para atuar em contextos escolares e não escolares previstos pelas novas DCN?
- Há articulações ou contradições entre as propostas de formação inicial nos cursos de Pedagogia de IES da referida cidade e as demandas identificadas entre os(as) pedagogos(as) pesquisados?
- Como esses(as) pedagogos(as) constroem suas identidades no seio dessas articulações ou contradições? Como ocorre sua formação continuada?

Dentre as várias formas de se pesquisar, definimo-nos pela documental e de campo por causa da natureza histórico-crítica, que se ajusta a este estudo sobre a construção da identidade da Pedagogia, dos cursos e do pedagogo e da pedagoga, a fim de produzir interpretações reveladoras das bases sobre as quais essa formação/campo de atuação profissional se assenta na contemporaneidade.

A compreensão que este trabalho propõe elaborar se torna mais fecunda à medida que se retoma a história que desvela os marcos de várias ciências como aporte epistemológico com base no qual a Pedagogia no Brasil tem construído sua identidade ao longo dos últimos 68 anos. Referimo-nos aqui à História da Pedagogia, à História da Educação, à Sociologia e à Psicologia. Noutros termos, este trabalho analisa a trajetória dessas disciplinas no curso de Pedagogia e as ambigüidades que revelam, quase sempre com controvérsias conceituais, quando se trata da relação entre teoria e prática, que nos leva às experiências de desvalorização e banalização. Essas ciências acompanham nossos processos individuais e institucionais de aquisições de conhecimentos e prática pedagógica desde tempos imemoriais até o presente momento.

Por esses e outros motivos, a formação de pedagogos e pedagogas ainda requer análises profundas sobre as tendências de formação inicial e as demandas de trabalho no âmbito escolar, bem como no ambiente não escolar. Nesse momento, as IES do Brasil se encontram em situações complexas para que haja reorganização curricular e se cumpram as exigências das novas DCN e a normatização posterior à homologação destas, que são um marco histórico importante para a Pedagogia no Brasil, mesmo com as contradições que se lêem no texto da Resolução 001/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal documento impõe a licenciatura, extingue o bacharelado e deixa aberta a possibilidade de a Pedagogia dar lugar ao curso Normal Superior; mais que isso, indica a docência como base de formação. Eis, então, alguns dos fatores que nos mobilizaram a fazer esta pesquisa.

Nosso trabalho no âmbito da pesquisa e da Pedagogia nasceu de inquietações, indignações e realizações em nossa trajetória profissional, desde o início, em 1970, antes de ingressarmos no curso de Pedagogia da então Faculdade de Filosofia (FAFI), em 1972. Nesse sentido, escolhemos apresentá-lo como uma descrição das razões, das preocupações e do significado desta pesquisa. À parte as questões historiográficas relativas à construção de nossa identidade e a da Pedagogia, consideramos que muitas das razões para este estudo estão nas dificuldades que vivenciamos em momentos críticos da formação inicial e continuada, tais como o sentimento de autodesvalia que, muitas vezes, foi intenso e nos impediu de assumir plenamente nossa escolha profissional. Não nos reconhecemos como profissional, de fato, faz-nos internalizar mitos e preconceitos que geram insegurança quanto ao fazer pedagógico.

As experiências anteriores à nossa formação inicial em Pedagogia, no Movimento Brasileiro de Alfabetização/MOBRAL (1970) ou na docência e coordenação pedagógica na Educação Especial (1971–72), foram expressivas como processos de formação em serviço, pois não tínhamos a formação para a docência típica do ensino médio (curso Normal e Magistério); nesse estágio de escolarização, estudamos o curso clássico. Com a legislação educacional que o extinguiu, em 1971, nossa opção era fazer o tradicional científico ou então os exames de madureza ou o Normal Magistério. Nosso preconceito relativo a essa última opção contribuiu muito para que não nos tornássemos professora. Como não sabíamos com clareza que a educação ocorria em outros contextos que não o da “professora-que-ganha-um-salário-baixo”, a subvalorização do magistério nos impediu de escolher o referido curso, pois almejávamos melhores condições de vida social e econômica, isto é, patamares próximos do escalão da burguesia, que nesse momento pairava em nossa expectativa de vida. Faltou-nos consciência crítica: a visão político-pedagógica que envolve o ato educativo.

Nosso memorial apresentado como requisito avaliativo para o ingresso no Programa de Mestrado da Universidade de Uberaba (UNIUBE), em 2005, também revela sentimentos, percepções e desejo mobilizadores desta pesquisa:

As memórias e histórias de uma educadora se entrelaçam nas linhas de um pergaminho opaco pela luz do tempo com cores fortes e tênues de uma aquarela. Esta é tomada pelas mãos de um artista misterioso que pinta uma tela com cenas expressivas, revelando uma paisagem de fatos e personagens vivos em lembranças de uma criança feliz, adolescente sonhadora, mulher guerreira e educadora esperançosa. Estudar na primeira infância, momento de descobertas não muito significativas, o recurso daquela criança era brincar e ficar em casa. Fase cheia de surpresas e doenças, marcada com o nascimento do irmão. Criança que até então era mimada não se adaptou facilmente à escola. Essa parte da história confirma que as primeiras experiências escolares não foram felizes. Aprender a confiar implicou em esperar que o tempo se encarregasse de despertar nela nem franzina nem forte o suficiente para suportar o peso da pasta, sentir o gosto de “ir à escola” e de “aprender a conviver” [e de se descobrir pedagoga]. (GONÇALVES, 2005, p. 1).

Os dados que compõem esta pesquisa, em parte, indicam resultados em busca de investimentos em prol da reconstrução do conhecimento sobre a formação em Pedagogia em IES de Uberlândia em 2005, quando ingressamos no mestrado. Como vimos, não basta levantar dados frios e isolados de documentos como as grades curriculares de IES nem coletar opiniões fragmentadas de pedagogos e pedagogas discentes e atuantes em contextos diversos.

Estamos cientes de que a quantificação de dados, a seleção de idéias e as experiências são insuficientes para responder aos nossos questionamentos e contribuir para a superação de nossos limites, a exemplo de nossas concepções tradicionais, tecnicistas e nossas visões crítico-reprodutivistas, que muitas vezes são expressões da ideologia do Estado orientado pela teoria da reprodução e da escola dualista, respectivamente representadas por nossas concepções não críticas. Estas nos acompanham historicamente desde as tendências do fim do século XIX, a saber: Pedagogia tradicional, Pedagogia nova e Pedagogia tecnicista, que, segundo Saviani (2001), são marcadas pelas concepções de marginalidade como desvio e pela educação cuja função é corrigi-lo, como se esta fosse autônoma o suficiente da sociedade para intervir, transformar e promover a igualdade social. Essas teorias desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo.

Identificamos que, no movimento das décadas de 1970 e 1980, outras visões são postuladas, tendo-se em vista os condicionantes sociais e os fenômenos educativos. São denominadas, por Saviani (2005), de visões crítico-reprodutivistas. No bojo dessas teorias está a percepção de dependência da educação em relação à sociedade e cuja conclusão é a de que a função própria e singular que cabe à educação é reproduzir a sociedade em que ela se insere.

Tais teorias contam com vários representantes, mas algumas têm mais repercussão e chegam à contemporaneidade em outras elaborações. Fiquemos na teoria da “violência simbólica” (SAVIANI, 2005, p. 18), na teoria do “aparelho ideológico de Estado” (SAVIANI, 2005, p. 22) e teoria da “escola dualista” (SAVIANI, 2005, p. 25). Todas têm o mérito de evidenciar o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante e disseminam entre educadores e educadoras reações para novos estudos e novas pesquisas que busquem resolver o problema da marginalidade em nosso país. No rastro dessas teorias, surge a teoria “crítica da educação”, que capta a escola como instrumento capaz de contribuir para superar esse problema.

Saviani (2005) nos alerta quanto aos riscos que corremos rumo a esse avanço, pois as armadilhas dos mecanismos usados com base nos interesses dominantes se confundem com os anseios dos dominados. Para isso se faz necessário buscar a natureza da educação para se compreenderem as complexidades que envolvem a sociedade capitalista. O esforço desse autor para elaborar a teoria da Pedagogia Histórico-crítica dá substância à luta para se garantir a educadores e educadoras um ensino da melhor qualidade possível nas atuais condições históricas atuais.

Ao desdobrar as análises de forma contextualizada e crítica, a pesquisa historiográfica assume seu traço qualitativo. Com isso, alcançamos em Saviani (2005) a compreensão para analisarmos os contextos contemporâneos para a formação do(a) pedagogo(a), pois estão permeados de questões diversas e complexidades que, embora atuais, interligam-se com tempos e espaços históricos anteriores. Assim, apresentamos os fatos, os sujeitos e os contextos de forma não linear, indo e vindo: dos tempos mais remotos aos mais recentes, sem nos limitarmos às investigações presas só aos aspectos factuais, acadêmicos e burocráticos. Desejamos descrevê-los e analisá-los de forma crítica e contextual: suas bases e concepções de formação inicial e como contribuem para a atuação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a), pois pressupomos que possam subsidiar a análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia aqui pesquisados.

Contudo, não se trata apenas de levantar dados, enumerar disciplinas curriculares ou listar opiniões; antes, trata-se de articulá-los com a realidade posta pelas novas DCN. É nesse sentido que direcionamos este trabalho, onde o processo sociohistórico da Pedagogia é resgatado e onde se compõe o cenário atual com base na contribuição dos sujeitos (profissionais da Pedagogia) entrevistados. Com base em suas concepções teórico-práticas, sua trajetória profissional, seus valores, suas crenças, sua análise crítico-reflexiva estabelecida na entrevista, podemos fazer observações, elaborar considerações e tirar conclusões sobre o

que estamos desconstruindo para (res)significar a identidade profissional à luz da formação inicial e das demandas apresentadas por esses sujeitos. Ao considerar a experiência profissional do(a) pedagogo(a), formador(a), gestor(a), docente e especialista nesta pesquisa, evidenciamos a relevância para este trabalho, pois aí está a possibilidade de identificar a realidade e confrontá-la com as imprecisões, contradições e aberturas presentes no texto da Resolução 001/2006 CNE/CP, homologada pelo ministro da Educação Fernando Haddad e publicada no *Diário oficial* da União em 10 de julho de 2006.

Segundo Kuenzer (2002, p. 185),

[...] o Conselho Nacional de Educação, em 13 de dezembro de 2005, ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, apresenta uma solução, mesmo que provisória, para uma controvérsia que vem se arrastando nos últimos 25 anos, [...] o CNE decide-se por uma das posições controversas, com o que naturalmente reacende o debate, sempre salutar e necessário em uma sociedade que se pretende democrática.

Feitas essas considerações sobre questões metodológicas e dados os pressupostos de superação da visão sociohistórica de desvalia do(a) profissional da Pedagogia e de construção de novos referenciais para a profissionalidade docente, apresentamos a hipótese inicial deste trabalho, qual seja: a identidade do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a) se apresenta com suas ambivalências desde sempre na História da Pedagogia e nos currículos de formação inicial à luz das novas DCN. Estes apresentam as “contradições” epistemológicas, a “pluralidade” de conhecimentos, a “imprecisão e a incompreensão” no que se refere à atuação profissional. Não se trata de investigar essa hipótese de forma a manipular o modelo hipotético-dedutivo, pois a pesquisa qualitativa não se detém a “testar” hipóteses, mas sim processar a “construção metodológica” (GONZALEZ REY, 1999, s. p, apud GONÇALVES, 2003, p. 68). Para refutar ou confirmar tal hipótese, buscamos na literatura e nos dados coletados os pressupostos teórico-práticos que nos envolvem, seja na formação inicial, seja na continuada.

Em nosso projeto de pesquisa, definimos a Pedagogia como área de formação profissional que supõe a construção de uma identidade profissional. Tal escolha se justifica mais intensamente em virtude do nível de ensino em que atuamos: coordenação do curso de Pedagogia de uma IES privada onde discentes em formação, futuros(as) pedagogos(as) em tempos de mudanças paradigmáticas, apresentam-se, a educadores(as) formadores(as), jovens e adultos, trabalhadores de realidades sociais, culturais e econômicas diversas, oriundos de escolas diferentes, com desenvolvimentos cognitivos heterogêneos e, ainda, com expectativas profissionais e projetos de vida focados em contextos não escolares, sobretudo nas empresas onde atuam, e contextos escolares, na docência, que se evidenciam agora, com a implantação da licenciatura em janeiro de 2007.

No início do curso, em 2003, o público ingressante buscava a gestão como área de maior interesse; atualmente, ante os impasses e impactos provocados pelos debates apresentados nacionalmente e homologados pelas novas DCN, ressurgem outras áreas. Tais debates aconteceram internamente ao curso, promovidos pela coordenação, por docentes e por discentes membros do diretório acadêmico. Participamos de eventos como o segundo Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), em Belo Horizonte, em 2004, o Seminário de Coordenadores de Cursos de Pedagogia, em Juiz de Fora, em 2005, o Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPE), em Belo Horizonte, em 2005, e o Seminário promovido pela Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE), em Brasília, em agosto de 2005.

Ao nos depararmos com esse quadro, revisamos nosso Projeto Pedagógico para redimensionar a formação em bacharelado com foco na Gestão e Tecnologia Educacional. Essa identidade se consolida desde a autorização do curso, pelo Ministério da Educação (MEC), para suprir as demandas locais das organizações do segundo e terceiro setores e ampliar a qualidade do trabalho desenvolvido por docentes e discentes em estágios e defesas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A releitura do Projeto Pedagógico do curso sob nossa responsabilidade gerou momentos de impasses, incertezas e inseguranças sobre o futuro dos(as) discentes em formação. Muitas vezes, isso nos frustrou, dada a histórica crise de identidade profissional: ao se criar só a licenciatura, impede-se a formação voltada às novas demandas extra-escolares. Assim caracterizada essa nova crise, nós pedagogos(as) formadores(as) de novos(as) pedagogos(as) para a educação formal e não formal nos sentimos comprometidos política e pedagogicamente com o Movimento Nacional de Renovação da Pedagogia, que se instalara na década de 1980, quando iniciamos nossa atuação na área pedagógica.

Entretanto, a “crise” se reinstala; e exige posicionamentos frente ao debate nacional sobre as novas DCN, os quais polemizam porque apresentam nossos argumentos favoráveis à permanência do bacharelado e da licenciatura, mas com a docência como base (concepção ampliada) para formação de pedagogos e pedagogas com perfil para atuar em vários contextos com demandas educativas. Dessa forma, os problemas de identidade do(a) pedagogo(a) se avolumam; logo, vemo-nos diante de uma “efervescência” identitária mobilizadora de antigos problemas com perspectivas diferentes e novas discussões voltadas à formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a) como nosso objeto de estudo e investigação.

Esta pesquisa, em seu objetivo geral de analisar criticamente, leva-nos a investigar a identidade e as tendências de formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a) que nos

possibilitam ter mais visibilidade dos diversos contextos de atuação e das demandas que nos sinalizam novos perfis profissionais. A literatura de base inicial que buscamos parte da análise da História da Pedagogia para a História da Educação e a Sociologia como aportes epistemológicos rumo à superação de nossa alienação quanto aos aspectos histórico-críticos que envolvem nossa identidade pedagógica. Nessa busca, constatamos que alcançar nosso objetivo geral exigia resgatar a historicidade presente na trajetória dos cursos de Pedagogia, destacando alguns aspectos relevantes desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade. Isso nos possibilitou identificar marcos e fatores sociohistóricos e apresentar os pressupostos de estudiosos(as) e pesquisadores(as) da Educação no Brasil. O diálogo com autores e autoras nos pôs diante de questões complexas relacionadas com as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia.

A literatura de referência inclui teóricos cuja discussão converge para os princípios e as concepções de formação apresentadas pelas IES investigadas nesta pesquisa e para a forma como pedagogos(as) que atuam em instituições escolares e organizações não escolares lidam com as contradições entre a formação inicial e as demandas de seus contextos de trabalho. O referencial teórico que buscamos para esse diálogo se apóia em estudiosos(as) e pesquisadores(as) como Ghiraldelli (1966), Cambi (1999), Marques (2001), Silva e Sordi (2000), Libâneo (2005), Pimenta (2001), Saviani (2005), Contreras (2002), Schön (2002), Fernandes (2003), Silva (2003), Brandão (2006), Freitas (2006), Kuenzer (2002), Melo (2006) e outros(as). Contamos, ainda, com reflexões de trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia, monografias, dissertações e teses cujos objetos de estudos convergem para o papel do pedagogo e da pedagoga contemporâneos.

De natureza qualitativa e quantitativa do tipo documental e de campo estabelecemos inicialmente como sujeitos da pesquisa 15 profissionais e pedagogas atuantes em contextos diferentes: em cinco IES com cursos de Pedagogia autorizados e reconhecidos até 2005; em cinco contextos escolares e em cinco não escolares. Durante o desenvolvimento das entrevistas, chegamos a 14 profissionais da educação e pedagogas, distribuídas em grupos compostos assim: 5 no grupo 1 (G1), atuante em contextos formadores (cinco IES); 4 no grupo 2 (G2), atuante em organizações não escolares como empresa, instituição pública ambiental, instituição pública de formação de docentes em informática educativa e organização não governamental atuando em gestão de projetos sociais; 5 no grupo três (G3), atuante em contextos escolares públicos e privados (sala de aula, coordenação pedagógica infantil, inspeção escolar, coordenação de Educação de Jovens e Adultos/EJA).

Os dados foram obtidos mediante entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A e B) e dialogada por meio de formulário enviado previamente. Cada entrevista durou entre uma e duas horas. À medida que o diálogo se desdobrava, fazíamos observações e anotações soltas, depois as organizávamos em um texto, que submetíamos à aprovação de cada entrevistado(a). Uma vez dada a aprovação, tabulamos os dados, que foram então categorizados em: “identidade”, “formação e concepções”, “trajetória profissional” e “expectativas de vida”. Então definimos o tema deste trabalho: a formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a) em busca de (res)significação dos processos de formação inicial para compreendermos com mais exatidão as articulações e contradições contemporâneas entre as IES perante as novas DCN, os contextos e as demandas de atuação profissional.

Por outro lado, aprofundamos as reflexões sobre o discurso oficial de como até então pedagogos e pedagogas enfrentam os desgastes e as frustrações resultantes da restrição de seus processos formativos, educativos, socializadores e qualificadores. Isso porque estes quase sempre se reduzem ao domínio de habilidades e competências intelectuais e políticas sem muita interação com as novas demandas. Como diz Arroyo (2001, p. 122):

[...] quando acompanho as mobilizações dos professores(as) por seus direitos sempre me chama a atenção a importância que dão às condições de trabalho, ao modo de como vivem e como ensinam, à organização dos tempos *escolares*, aos imperativos cotidianos com frequência esmagadora em que têm de desenvolver suas práticas. Essa concretude é a matriz fundante de toda formação ou deformação humanas [...] do mestre em construção para se formar, para superar imagens sociais e construir novas auto-imagens.

Esse autor parece nos indicar que o olhar histórico e sociológico se alarga ao dimensionarmos o que está em questão na matriz de construção da identidade do(a) professor(a) e se considerarmos que o(a) pedagogo(a) ocupa, através dessa história, o papel de protagonista nesse cenário de imagens e auto-imagens distorcidas que sempre o(a) conduzem à banalização de seu trabalho. Por um longo tempo, as matrizes curriculares reproduzem dimensões e demandas voltadas à racionalidade técnica, que não cumpre os processos de aprendizagem que se ampliam para a cientificidade, a gestão, as tecnologias de informação e de comunicação (TICs) e o desenvolvimento humano nesta sociedade contemporânea de informação, conhecimentos e novas demandas educativas. Nessa perspectiva, acreditamos que pedagogos e pedagogas precisam se emancipar dos processos de submissão para chegarem à profissionalidade. Como aponta Marques (2000), ser educador(a) formador(a) hoje impõe um desafio a quem se propõe a essa condição: não ser empurrado para a desagregação e desarticulação na profissão; que tome consciência e deseje assumir os cursos de formação como condição imprescindível à afirmação da dignidade profissional.

Esse panorama requer das IES uma compreensão da atuação profissional como algo a ser trabalhado com cuidado durante a formação. Isso porque a formação de pedagogos e pedagogas ainda está indefinida perante a imposição das novas DCN: restringe-se à licenciatura a responsabilidade de tratar da complexidade em torno da docência como base das gestões pedagógicas que se apresentam aos(às) profissionais da Pedagogia hoje. Essa complexidade se aproxima da diversidade cultural, econômica e social que o mundo contemporâneo enfrenta, com seus desafios e suas novas configurações que exigem outras intenções educativas e confirmam novas áreas de atuação pedagógica. Como diz Libâneo (2005, p. 131),

[...] pedagogos, seriam, pois, os professores de todos os graus¹ de ensino, especialistas vinculados ao sistema de ensino e às escolas, especialistas que atuam em ações pedagógicas para-escolares ou extra-escolares, em órgãos do setor público, privado e público não estatal.

Está no cerne desta pesquisa a conflitualidade que acompanhou até então os debates, as reflexões, os pareceres e as resoluções relativos à formação do(a) pedagogo(a) frente a tendências divergentes, porque tradicionais por um lado e inovadoras por outro, ou para suprir a demanda dos espaços escolares ou não escolares. Reconhecemos relevância nesse tema porque suscita em nós o propósito de desenvolver, em termos dissertativos, visões mais esclarecedoras da formação pedagógica na contemporaneidade. Também nos propomos a apontar outras perspectivas e abordagens de identidade e formação profissional.

O capítulo 1 analisa o panorama historiográfico da Pedagogia, isto é, reporta-se a fatos e marcos significativos para a construção da identidade da Pedagogia, seja nos cursos superiores, seja nos processos de formação de pedagogos e pedagogas. A intenção foi apontar alguns momentos importantes de sua trajetória, desde a Grécia antiga até a contemporaneidade, para se alcançar uma compreensão mais precisa pelo viés histórico, cuja análise dá mais sentido à realidade e a leituras mais críticas do contexto em que a Pedagogia chegou ao Brasil e da condição a que ela ascendeu neste século, com a homologação das novas DCN, na luta política em prol da identidade dos cursos que formam pedagogos(as). Analisamos que seria pertinente, além de identificar as contradições quanto às concepções sobre formação, apontar as articulações presentes na trajetória profissional.

Se no capítulo 1 buscamos, mediante apontamentos historiográficos, apresentar fatos e marcos significativos para construção da identidade da Pedagogia, no desenvolvimento deste trabalho objetivamos apresentar elementos importantes para a construção da pesquisa, cuja trajetória se desdobra em mais duas: 1) a dos sujeitos aqui investigados: pedagogos e

¹ Compreende-se por graus os níveis de ensino previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96).

pedagogas e seu contexto de atuação (ocupamos-nos de sua identificação, desvelando entraves e facilitadores encontrados na realização das entrevistas semi-estruturadas e dialogadas); 2) nossa trajetória: nossa prática cotidiana e nossa história de vida, que se mesclam e de onde vêm muitas questões que provocam momentos de frustração, descobertas e revelações. Se são silenciosos e solitários, estão permeados do espírito de coletividade porque provêm de movimentos internos na escola (com especialistas da educação e docentes preocupados com o fazer pedagógico) ou fora dela (com educadores[as] de outros estados e cidades do país em busca de renovação da prática educativa).

Essa afirmação se aplica ao contexto pedagógico-metodológico desta pesquisa, por compreendermos que a “plenitude da educação” e a “plenitude humana” se condicionam a “antagonismos” sociais, históricos, políticos e outros. Com nosso ideário em educação, sustentamos ações educativas com o propósito de (re)significar a Pedagogia para reconhecê-la como propósito que buscamos atingir.

O capítulo 2 trata dos sujeitos pesquisados, das propostas de formação e das grades curriculares das cinco instituições pesquisadas à luz das novas DCN e dos contextos de atuação do(a) pedagogo(a). O objetivo foi (re)conhecer e compreender como os cursos de Pedagogia pesquisados se (re)organizam do ponto de vista curricular ante as exigências legais. Também analisamos epistemologicamente as concepções de formação inicial para se saber com mais clareza como as IES articulam ou contradizem os princípios defendidos pelas novas DCN e reconhecemos os contextos de atuação e as demandas profissionais identificadas na pesquisa. Como se trata de questões relativas à identidade profissional, ainda que caracterizemos os grupos conforme a atuação das profissionais pesquisadas, as categorias “formação e concepções” e “trajetória de vida” são analisadas com mais ênfase neste capítulo.

Conforme Schön (2002), a prática profissional desenvolvida numa perspectiva reflexiva não se abstrai de seu contexto social; o caminho da prática reflexiva nos propõe intervenções que possibilitam articular teoria e prática para uma nova referência ao se ver e se perceber como profissional que atua. Ao refletir sobre a profissionalização, deparamo-nos com situações-problema que exigem novas relações entre a prática e nossas interpretações da realidade. Isso porque, segundo Ghedin (2006), refletir sobre a prática é questioná-la, e um questionamento efetivo inclui mudanças e intervenções. Para tanto, é preciso ter, de alguma forma, algo que desperte a problemática de tal situação. A capacidade de questionar e autoquestionar é pressuposto da reflexão, que não existe isoladamente: resulta da procura que ocorre no questionamento constante do que se pensa (como teoria orientadora de dada prática) e do que se faz.

Com efeito, podemos reconhecer nas palavras desse autor traços que convergem para a pesquisa como forma de refletir, a saber: a procura, o questionamento e a problematização. Nesse sentido, propomos esta pesquisa como uma reflexão sobre a formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a) para desencadear outras reflexões e diálogos internos e com outros(as) pedagogos(as) formadores(as). Assim, formar e coordenar um dos cursos pesquisados nos faz posicionar crítica e cientificamente segundo princípios e valores éticos no exercício pleno da prática educativa.

Ressaltamos que, ao desenvolvermos, ao detalharmos e ao ratificarmos idéias, é preciso confrontá-las com nossa prática pedagógica. Saviani (2005) nos alerta que esta seja submetida a críticas profundas, de forma a revisar as ações educativas; para isso, precisamos nos fundamentar em bases teóricas que nos ajudem a explicitar a história, a contextualizar os fatos, a reconhecer processos e anunciar teses que contribuam para os avanços e debates sobre as várias formas de se apresentarem as demandas para as várias pedagogias. Seja filosófico, histórico, pedagógico, metodológico ou político, o referencial a ser assumido tem de independe do contexto de atuação se quisermos, mesmo, superar os riscos e apresentar outras possibilidades orientadas pelo estatuto epistemológico necessário à nossa natureza de profissionais plurais. Por isso, pretendemos aqui polemizar e desenvolver nosso pensar e nossas ações educativas para identificar onde se posiciona nossa “curvatura da vara” pessoal e coletiva da Pedagogia neste país. A “[...] expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (SAVIANI, 2005, p. 61).

O capítulo 3 enfoca as perspectivas para o pedagogo(a) contemporâneos, com ênfase nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, suas concepções, contradições e articulações, relativos à formação inicial e continuada para se saber se estas se aproximam ou distanciam das tendências conceituais de formação apontadas por teóricos e teóricas contemporâneos.

As considerações finais apresentam a análise e discussão dos resultados da pesquisa, traduzidas em reflexões sobre as perspectivas de atuação e trabalho, com base na formação inicial e na atuação profissional ante os desafios atuais, nos contextos escolares ou nos não escolares. Dessas reflexões deriva a constatação de que o tema aqui tratado, a formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a), merece outros estudos mais aprofundados. Com este trabalho, quisemos contribuir para a construção e ressignificação da identidade da Pedagogia no Brasil, sobretudo em Uberlândia e região. Esperamos que seja mais uma fonte de informação, conhecimento e reflexão para quem aceita o desafio de investigar o universo da educação.

Também esperamos contribuir para dar mais visibilidade ao momento histórico atual, cujos fatos e marcos se referem a pedagogos e pedagogas, protagonistas da História da Educação no Brasil e da Pedagogia, cuja profissão é nova quando se considera a data de criação do curso no país (1939), há 68 anos: tempo de transição entre a minoridade e a maioria profissional-epistemológica.

1 DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é descrever e contextualizar fatos e marcos históricos significativos para a construção da dinâmica que envolve a identidade dos cursos de Pedagogia, desde a Antiguidade clássica até a contemporaneidade, no Brasil e na cidade de Uberlândia (MG). Essa descrição e contextualização deixam entrever um cenário marcado por certas questões: o que é história e educação na História da Educação? E na História da Pedagogia? Eis, então, o ponto de partida problematizador da reflexão feita aqui. Nosso pressuposto é que a Pedagogia tem de ser tratada com suas singularidades e complexidades sociohistóricas, sobretudo para se dar mais visibilidade à construção da identidade profissional do(a) pedagogo(a).

Para isso buscamos a recomposição parcial de sua história, em observações e apontamentos, recorrendo a Cambi (1999), autor que trata da História da Pedagogia e desenvolve reflexões sobre o pensar, o devir da educação e os caminhos da História da Educação como disciplina que recompõe o passado para se entender melhor o presente; para se relativizarem idéias e propostas no tempo; enfim, para se estimularem a crítica e a reflexão no educador, a fim de que ele alargue sua visão e seu repertório educacional como “construção social”. Também recorremos a Nóvoa (2001), cuja defesa da História da Pedagogia se apresenta como disciplina fundadora das ciências da educação. Esses autores se referem à perda de sentido da História da Educação, e esta se vincula ao prender-se à mera descrição de fatos, idéias e práticas, por serem estas dominadas pelas ciências da observação e por se desconsiderar a contextualização de tais fatos, idéias e práticas.

Para a compreensão histórica de nosso objeto de estudo, a formação e a identidade do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a), buscamos recursos metodológicos da pesquisa histórica sobre educação, norteadora da orientação que conduz a História da Pedagogia à História da Educação. Acreditamos, desse modo, saber mais precisamente sobre a contribuição dessas disciplinas para os cursos de Pedagogia e para a formação do pedagogo e da pedagoga. Também se faz necessário identificar os protagonistas da História da Pedagogia contemporânea e o(s) contexto(s) em que ocorrem os fatos e fenômenos históricos, pois consideramos que localizar a História da Educação pode contribuir para a leitura da complexidade e diversidade que caracterizam a Pedagogia contemporânea.

Segundo Cambi (1999), a História da Pedagogia se constituiu entre os séculos XVIII e XIX, com a pesquisa de profissionais da escola que se empenhavam em institucionalizar a educação e a instrução conforme os modelos da sociedade moderna, que pedia a formação de técnicos e cidadãos. Essa constituição foi ideologicamente orientada por pressupostos teórico-filosóficos que convergiam para a contemporaneidade e compunham o passado de forma orgânica e linear. Esse período foi marcado pelas correntes de pensamento positivista e espiritualista, quase sempre distantes dos processos educativos próprios de sociedades diversas, diferenciadas pela classe social, pelo gênero e pela idade, e por instituições cujas práticas educacionais se apoiavam na psicologia e na sociologia. As correntes filosóficas no âmbito da educação veiculavam ideais da história universal ou de épocas passadas Antigüidade, Era Medieval e Era Moderna, e desenvolviam estudos de natureza praxista, cujo conteúdo pedagógico ia além da educação, na Europa e nos Estados Unidos (EUA).

Após a Segunda Guerra Mundial, surgem outras orientações historiográficas que vêm instaurar, no campo pedagógico, uma “crise” nos pressupostos tradicionais de se fazer a História da Pedagogia como um longo processo para se chegar à História da Educação. Nesse período, a pesquisa em educação e Pedagogia se guiou por diversas ciências que sintetizavam um saber interdisciplinar no qual diversas histórias se entrelaçavam com outros saberes e com as ciências humanas. A partir daí, a Pedagogia se presta cada vez mais à vida social: formar indivíduos socializados para as vias institucionais com múltiplas técnicas denominadas por Cambi (1999) de corpo social,² e a história se orienta por uma construção da totalidade, pois a história das teorias, das instituições, da didática, da infância, das mulheres e do imaginário vem ultrapassar a história das idéias. Nas décadas de 1950 e 1970, esse modo fechado de fazer história rompe com o modelo ideológico, teórico, unitário e continuísta para estabelecer um modelo aberto e vivo de pesquisa articulada. Surge então a história da educação e a Pedagogia no Brasil. Instituída aqui em 1939, ela viria a ter influências dessa fase de transição entre História da Pedagogia e História da Educação. Esse novo modelo chega à metade dos anos de 1970 como uma revolução historiográfica, uma nova imagem do fazer histórico.

Cambi (1999) se refere a três revoluções do pós-guerra desencadeadoras de ações historiográficas que transformaram o entendimento de como se desenvolverem pesquisas conduzidas por princípios metodológicos renovados. São elas: a revolução dos métodos, a

² Por “corpo social” se compreendem os novos arquivos que registram a memória coletiva e o patrimônio cultural.

revolução do tempo e a revolução dos documentos. Contribuem para essa revolução o marxismo, a escola dos *Annales*,³ a psicanálise, o estruturalismo e as pesquisas qualitativas.

A renovação da historiografia a partir de uma focalização da instituição educativa corresponde a um desafio interdisciplinar lançado pela sociologia, pela educação, mas também a uma corrente historiográfica que evolui dos *Annales*, pela Nova História, em busca da construção dos sujeitos e dos sentidos de suas ações, pelas relações entre as estruturas, as racionalidades e as ações desses sujeitos históricos, recuperando informações sobre quotidianos, práticas, representações e invenção. A educação desenvolve-se como processo contextualizado, referido a públicos, conteúdos e agentes definidos. (MAGALHÃES, 1998, s. p.)

A revolução dos métodos apresentou uma liberalização radical e plural do “fazer história”: múltiplas metodologias, diferentes objetos e processos cognitivos com instrumentos lógicos convergem para a história total. A historiografia passa para a incerteza e assume, dialeticamente, a reflexão metodológica rumo à autonomia com uma variedade de intervenções; os vários métodos sugerem a história estruturada, a história da economia social, a história das mentalidades, a história do cotidiano e outras histórias. A segunda revolução traz uma revisão da temporalidade histórica com base no pensamento do historiador francês Braudel em três tempos: história, fatos e eventos. A história da narração conta com tempo fracionado, no limite; a história dos fatos, com uma permanência relativa de conjunturas e instituições (estados, culturas e sociedades) de forma explicativa e científica; a história dos eventos com longa duração interpreta genealógica, hermenêutica, geográfica, econômica e antropologicamente. Segundo Cambi (1999), as três temporalidades são necessárias, alternantes e se encaixam em suas diferentes intersecções. A terceira revolução apresenta tipologias de abertura de documentos que, antes marginalizados, hoje são usados, a exemplo do imaginário. Houve profunda renovação interpretativa de “corpos”, valorizando a memória coletiva e organizando o patrimônio cultural. Essas três revoluções redesenham a consciência historiográfica.

No âmbito da História da Educação, Nóvoa (1991, s. p. apud CAMBI, 1999) destaca, dentre outros, Laslente, Leon, Ramiaglogi e Vial, os quais apresentam as muitas histórias educativas, tratadas de forma conflituosa com a descontinuidade de seus objetos, métodos e âmbitos. O pluralismo e a heterogeneidade tomam frente pelas teorias, com perspectivas de dimensões complexas e diversas ideologias, ciências com modalidades de leitura focadas pela elite e pelas massas cultas, antropológicas e sociopolíticas. Nesses termos, a obra de Cambi (1999) suscita uma leitura historiográfica para que se possa desvelar o novo

³ A corrente historiográfica francesa escola dos *Annales* foi criada em 1929. Caracteriza-se, sobretudo, por enfocar, em lugar de personagens e fatos, as lutas políticas, ideológicas, culturais e outras que caracterizam os processos históricos.

cenário e dar mais vida ao pluralismo apresentado pela Pedagogia como formação profissional e campo de atuação. A leitura de sua obra leva ao pensar sobre a importância da leitura de modelos que confrontam várias interpretações e eventos, aproximando-os de uma consciência metodológica mais viva, constante e coerente. Para esse autor, um movimento que tira a historiografia de uma insegurança débil e a conduz a iniciativas de maturidade que contraponha o arcaísmo leigo e católico fortalece perspectivas para novas investigações e novas pesquisas.

A leitura de fontes sobre as relações entre educação e sociedade através dos períodos históricos (Antigüidade clássica, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade) permite chegar a uma compreensão mais crítica da História da Educação, disciplina em que a Pedagogia se apóia, porque permite revisar a História da Pedagogia: desde a Grécia antiga até a contemporaneidade. Noutras palavras, possibilita delinear sinteticamente os fatos e marcos mais significativos para essa última disciplina e o movimento que conduz a iniciativas de construção da identidade do curso de Pedagogia. Por ora, descrevemos alguns cenários historiográficos que marcam a trajetória da educação e da Pedagogia em âmbito universal, nacional e local. Desse modo, podemos contextualizar as concepções epistemológicas e os modelos predominantes de formação profissional na Pedagogia frente às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, tendo em vista a informação, o conhecimento e a tecnologia.

1.1 Percurso histórico: fatos e marcos significativos

Ao considerarmos o percurso histórico da Pedagogia à luz do pensamento de Cambi (1999), retomamos de suas idéias aquelas que partem da Grécia antiga para chegar à era contemporânea, para que possamos, então, analisar o pensamento pedagógico, sua contribuição e sua importância para a Pedagogia atual.

Desde a Antigüidade, a educação é pensada *por* e *para* homens e mulheres, e dentre outras coisas, pode-se tomá-la como forma de garantir a sobrevivência histórico-cultural da espécie humana, como as sociedades mais primitivas e as formas mais individualistas de educar crianças e jovens. Um dos mediadores dessa sobrevivência é o *paidagogo*: o condutor da criança; isto é, o escravo que acompanhava crianças e jovens: sua “ação” era guiá-las à escola (*discaléia*) ou ao *gymnásion*, onde se aprendia as letras e o cultivo do corpo.

Se pudermos falar numa filosofia da educação, esta sem dúvida remonta a Platão (427–347 a. C.), a seu seguidor Aristóteles (384–332 a. C.) e a Sócrates (469–399 a. C.),

mestre dos primeiros. Suas idéias ainda orientam a Pedagogia e a educação: educadores e educadoras carregam, em suas ações pedagógicas, nos conteúdos que aplicam, nas idéias e nas produções, influências desses pensadores e seus seguidores. São marcas indeléveis na prática pedagógica, na organização escolar, na didática e nos currículos dos cursos de formação pedagógica.

Com efeito, o caminhar da humanidade conduz a momentos de maior ou menor maturação de processos pedagógicos norteados pelo pensamento desses filósofos e por suas concepções pioneiras relativas à educação ocidental. Tais concepções geraram embates pedagógicos que ainda se mantêm: a educação “utilitária”, defendida pelos sofistas, para quem o “sucesso” é condição imprescindível à aprendizagem da retórica, e as idéias de Sócrates, que defendia a “transmissão de conhecimento” de forma desinteressada, como condição para formar o “homem” de virtudes e sabedoria. Pela obra de Platão e Aristóteles, o pensamento socrático fundamentou o pensamento ocidental. Nessa ótica, se a educação platônica defende a “aptidão” como condição para se receber o conhecimento e fazer do “homem” um governante verdadeiro, o modelo aristotélico, com o “sistema de ensino” grego, valoriza o físico e o intelecto; ao se voltar ao “idealismo”, à vivência interior, Aristóteles opõe-se a seu mestre, pois as idéias de Platão se concentram no “realismo” em que coisas, objetos e formas são necessários à experiência prática.

Os modelos aristotélicos e platônicos predominaram nas idéias sobre educação e Pedagogia até a Idade Média. O cristianismo adota Platão como base de sua filosofia oficial, e os ideais de perfeição e transcendência revelam a verdade divina como princípio e verdade absoluta, subordinando a filosofia e o ensino cristão. Eis aí a base da escolástica, dominante na Idade Média. Várias correntes surgem com Santo Agostinho, que privilegia a educação para nobres e religiosos pela alfabetização, pela lógica e pela retórica. Por oito séculos, a Europa abomina e ignora o pensamento aristotélico, que retorna no fim da Idade Média, com o ressurgimento das cidades e da burguesia, composta por comerciantes que não se identificam com a “espiritualização” agostiniana.

Outra ordem surgiria com São Tomás de Aquino (1214–74, aproximadamente). O tomismo (a nova revolução) inaugura o pensamento racionalista cristão, cuja fé se respalda no raciocínio e na lógica da crença como condição para o entendimento humano. Esse período foi importante para a educação, pois aí se principiam a intelectualidade embasada na razão e a idéia de conhecimento como condição para a felicidade e a virtude humanas. Além de apresentar à humanidade a possibilidade de educar leigos, pobres, essa corrente cria as universidades. Na cultura européia desponta-se a educação humanista, que prioriza o humano

em detrimento do espiritual. Liberdade de ação, pensamento e expressão ganham um cenário de amplitude e aprofundamento entre nobres e burgueses ricos. A criança passa a ser vista como ser e natureza própria, e a “escola”, como local de aprendizado e expansão espiritual.

Outros movimentos vêm contestar o cristianismo, a exemplo do protestantismo de Lutero (1483–1546), que influencia a educação ao valorizar a alfabetização e o aprendizado de línguas como conhecimento acessível a todos. A educação passa a ser vista como utilidade social. Do protestantismo, passa-se à Contra-reforma da igreja católica pelos jesuítas e, de forma ofensiva, com Inácio de Loyola (1491–1556) e suas concepções de um rígido ensino intelectual e físico. No século 17, religião e racionalismo, cultura e educação passam a conviver. Na filosofia, Descartes (1596–1650) se impõe; na educação, o racionalista Comênio (1592–1670) revoluciona o ensino ao recusar a severidade e os castigos corporais contra a criança.

Fim de século. Desponta Locke (1632–1704), pensador que defende a educação como formação de caráter e do intelecto e preconiza o liberalismo na economia, que influencia filósofos do século XVIII e inicia um novo tempo: a modernidade. Insinua-se perspectivas de mudanças e transformações na Pedagogia e educação com as contribuições de Rousseau (1712–78) como pai da Pedagogia contemporânea (CAMBI, 1999). Rousseau teoriza modelos educativos que se destinam ao homem e ao cidadão como alternativos e complementares no que se refere a tornar o homem alienado em um novo homem, natural, centrado, como o modelo de *Emílio*. Portanto, Pedagogia e política se interligam em Rousseau, num esboço de reforma antropológico-social que reprovava a artificialidade da educação intelectualizada, livresca, autoritária e pedante dos aristocratas ao formarem seus filhos e suas filhas com base nos modos de vida adulta. Segundo Cambi (1999), além de Rousseau, Vico (1668–1744), Kant (1724–1804), Dewey e outros pensadores, contribuíram com marcos expressivos para inovar a educação: as idéias daqueles influenciaram a educação iluminista; as deste introduziram o ativismo no debate filosófico sobre a educação.

Ainda no século XVIII, o fenômeno econômico-social transforma a vida na Europa e no ocidente. A Revolução Industrial e eventos conseqüentes (revolução agrícola, acumulação de capital, invenção das máquinas, força-trabalho dos campos, crescimento de mercado mundial, processos de urbanização) vêm modificar os modos de trabalho da sociedade moderna, bem como a mentalidade e instituições como família e Igreja. Surgem outra classe (o proletariado), outro sujeito (o operário) e a consciência da questão social em torno das condições de vida; têm início movimentos de massa operária organizada. Nesse contexto, o

papel da sociedade emerge configurado pelo imaginário coletivo⁴ entre sociedade civil e Estado, criando a complexidade dialética entre a sociedade contemporânea e os vários e múltiplos processos educativos.

Segundo Cambi (1999), a contemporaneidade nasce em 1789, com a Revolução Francesa: evento detonador do desequilíbrio social, econômico e político na sociedade europeia que leva a uma convulsão e transformações profundas na história. É a época da industrialização, dos direitos, das massas, da democracia e de movimentos sociais, que protagonizam sua história ao se rebelarem contra a elite. Ante essas transformações, retomamos a educação e o crescimento “paralelo” da Pedagogia como núcleo de mediação da vida social e de processos de “reequilíbrio” social, reconstrução e ruptura. Educação e Pedagogia ocupam, assim, seus espaços e assumem a função de dar “substância” ao elemento político⁵ com novos modelos teóricos que integram ciência e filosofia, experimentos e reflexões críticas, numa dimensão complexa e sutil (CAMBI, 1999).

Esse período é um marco para a Pedagogia que se traduz na contemporaneidade (época de organização e transformação sociocultural) em sua posição mediadora nos processos educativo-sociais e plurais. Por um lado, a dimensão pedagógica assume a tarefa de difundir a ideologia, o pluralismo e a organicidade necessária à socialização da vontade e à unificação social; por outro, segundo Cambi (1999), toda Pedagogia e educação são marcadas pela ideologia, em particular a marxista, que se impõe como centro de reflexão teórica e histórica da Pedagogia. Nesse caso, a função ideológica tem de ser vista de forma crítica, e não de modo reprodutivo, quanto a inovações e transformações socioculturais de processos educativos necessários a toda e qualquer época, como hoje, tempo marcado pela sociedade contemporânea: sociedade da informação, do conhecimento e da tecnologia. E tal visão crítica se estende à Pedagogia.

Esse pluralismo que a Pedagogia sugere nos remete a Nóvoa (2001), cujas reflexões trazemos para os tempos atuais porque nos levam a pensar no quanto as ciências da educação e as mudanças marcam a História da Educação em Portugal e se instalam nos movimentos brasileiros de renovação educacional. Nóvoa (1991) ainda nos apresenta questões relativas à identidade e pluralidade das ciências da educação que nos impelem a buscar outros traços da identidade dos cursos de Pedagogia e do(a) pedagogo(a). Nesses termos, ao questionarmos qual é nossa identidade profissional e como nos apresentamos, várias idéias e respostas se

⁴ O imaginário coletivo em Cambi (1999) se refere ao fato de se constituir como valor e como ideal de vida civil com uma reinterpretação de si própria de forma política, protagonista e destinatária da vida política.

⁵ Compreende-se por elemento político nesse contexto o governo *dos* e *sobre* cidadãos.

insinuação: de exóticas a singelas, para não dizer primária; afinal, entre ser cientista da educação, docente e pedagogo(a), vivemos situações diversas: da arrogância à banalização. Quando se opta pela “meia solução”, respondendo “sou professor”, outras perguntas surgem: professor de quê? Pergunta feita em geral a profissionais da educação.

Dito isso, retomar o percurso histórico entre História da Pedagogia e História da Educação é reconstruir o trajeto dos cursos de Pedagogia, sua diversidade e suas influências na formação pedagógica, que se traduzem em características e referências que intervêm na construção da identidade profissional do pedagogo(a), contrapõem-se a ela e a afirmam. Cabe ressaltar que a crise de identidade é universal e convergente para a pluralidade das ciências da educação, que tratam da Pedagogia. Por sua vez, esta precisa ser mais discutida e contextualizada, para se aprofundar mais a compreensão dos processos sociohistóricos.

Segundo Nóvoa (2001), ainda digerimos a “bulimia intelectual” dos tempos de supremacia, quando a Pedagogia era feita por discursos teóricos ricos em conteúdos, mas era instável porque carecia de um “corpo científico” próprio; a instabilidade se mostrava, também, ante a filosofia e ciências como sociologia e psicologia, que se apropriam da educação como objeto de investigação e, por isso, podem ser tomadas como ciências desta. E mais: ainda enfrentamos ansiedade e incompetência para lidar com fenômenos educacionais. Nesses termos, para a educação passam a convergir várias áreas do conhecimento, que lhe atribuem como prioridade o ensino e a formação de docentes. Como nessas áreas predominam diferentes visões de sociedade, de homem e de escola, abrem-se várias possibilidades de leitura da realidade, marcadas por desconfiança, apostas, desqualificação, exigências e responsabilização. É como se a educação fosse, por um lado, “[...] campo científico e profissional habitado por gente de pouco valor e, por outro, terreno social onde se jogam todas as perspectivas de futuro das sociedades contemporâneas” (NÓVOA, 2001). Por ora, deixamos a questão em suspenso para reflexões posteriores.

A Pedagogia e, sobretudo, a identidade de docentes, especialistas e pedagogos(as) em ciências da educação

[...] são obrigados a gerir esta contradição, procurando encontrar equilíbrios individuais e coletivos que dêem um sentido dinâmico à sua intervenção profissional [...] observa-se por vezes uma atitude defensiva ilustrada pelo desejo de construir uma identidade em “dupla pista”: legitimada academicamente nas áreas científicas de base e investida profissionalmente na área da educação. É grande o risco de duplicar a incompetência e de dificultar a emergência de um debate que permita aos cientistas da educação reconstruir uma nova identidade profissional. (NÓVOA, 2001, p. 75).

Essa discussão leva à análise do estatuto de cientificidade da Pedagogia contemporânea, que pode nos dar condições de tratar com mais precisão das “ambivalências” que perduram desde os anos de 1980, quando a Pedagogia no Brasil buscou desvelar seu corpo social sem deixar de se encontrar e dialogar com várias ciências e disciplinas na intersecção *educação*. Mais que listar marcos, fenômenos e fatos significativos para a Pedagogia e a Educação hoje, salientamos que os modelos pedagógicos típicos do ocidente, como os ideológicos e hegemônicos, estão em crise e deslocados por “pedagogias” voltadas a “outros” sujeitos, por isso precisam ser reescritas e reinterpretadas caso queiramos respostas mais emancipatórias, transformadoras e críticas de questões que permeiam a sociedade atual.

1.1.1 *Pedagogia e educação: concepções e contribuições epistemológicas*

Conforme Ghiraldelli (1966), o termo *pedagogia* tem conotações que refletem as tradições de estudos, tais como Durkheim (1898–1917), representante da sociologia francesa; Herbart (1776–1841), representante da filosofia e psicologia alemã; e Dewey (1859–1952), pensador dos EUA. Para Durkheim, a educação é o fato social transmitido pela sociedade às gerações mais jovens como patrimônio cultural e experiências, e a Pedagogia é a literatura utópica que contextualiza a educação, a qual inclui, sobretudo, a sociologia, para substituir a filosofia e propor fins à educação, e a psicologia, para fornecer meios e instrumentos à didática. Herbart defende a relação entre Pedagogia e ciência; é ele quem formulou a noção atual daquela como ciência da educação; logo, quem fundamenta a Pedagogia na psicologia. Concomitantemente a Herbart, Dewey não separa a Pedagogia da filosofia. Na expressão desses pensadores, o termo Pedagogia surge, então, como utopia educacional, ciência da educação e filosofia da educação. Trata-se de marcos a serem estudados e analisados como contribuição útil à construção da identidade dos cursos de Pedagogia.

Se nossa reflexão sobre Pedagogia contemporânea se fundamenta em Cambi (1999), que parte da modernidade, também podemos recorrer a Ghiraldelli (1966) sobre a reconstrução semântica do termo *pedagogia* associada com a modernidade para enriquecer a discussão e ampliá-la. Para esse autor,

[...] A modernidade reconstrói o termo na medida em que o associa à utopia educacional, à ciência da educação e à filosofia da educação, deixando no passado as conotações ligadas às idéias de “condução da criança” e de “preceptorado” [...] os tempos modernos secundarizam [...] como mera atividade prática, o “tomar conta das crianças”, privilegiando a acepção enquanto [...] programa [...] conhecimento específico, um saber complexo a respeito das crianças, da formação delas e dos adultos e das relações [...] com a vida social em geral. (GHIRALDELLI, 1966, p. 58).

Essa afirmativa pressupõe um agrupamento em dois pólos (psicologia e ética) que essencializam a criança e o adulto como tarefa da Pedagogia oficial; a esta cabe, então, o paradigma do trabalho e de construções teóricas entre homem e sociedade. Essa observação, do alemão Walter Benjamin (1892–1941), é destacada por Ghiraldelli (1966, p. 60), que a denomina de “teoria do espelho” e indica pedagogias que defendem a educação como “corretiva e reprodutora”.

Como se vê, o cenário da contemporaneidade delineado por Cambi (1999) e descrito há pouco se amplia com as contribuições de Ghiraldelli (1966), que nos apresenta outras configurações das várias pedagogias instaladas na educação, seja qual for a nacionalidade em que se apresentam como concepções de homem ou sociedade emergente. As várias teorias desse contexto de reinstauração da “subjetividade” entendem a educação como o *quê* e o *como* fazer para o desempenho prático e para adquirir habilidades focadas no tecnicismo pedagógico. Assim, se a contemporaneidade nos apresenta fenômenos no âmbito não só da educação, também o faz no âmbito das políticas públicas, da economia, da cultura, das mídias, da comunicação, da espiritualidade, adotando a Pedagogia como solução dos problemas. Logo, se esta é, então, forjada, compreende-se que a pedagogia oficial ainda se prende ao tecnicismo e não se aprofunda, pela reflexão, no ato educativo em contextos escolares e não escolares.

Essas reflexões sobre as múltiplas pedagogias nos levam a certos fatos e marcos neste macrocenário de fenômenos que merecem ser considerados à luz de estudos preocupados com a insensibilidade que vai além do iluminismo e, sobretudo, com a reconstrução da Pedagogia sem exacerbá-la como campo de adestramento, treinamento e informação para o capital intelectual. Eis por que é preciso aliar referenciais que a resgatem como ciência da educação, que permitam constituir seu estatuto epistemológico para superar os modelos focados no tecnicismo pedagógico ou apenas no pensar sobre a complexidade da educação ou das situações anacrônicas de modelos vinculados ao humanismo ingênuo e ao paradigma do trabalho. Pensar no que é educação nos remete às reflexões de Brandão (2006, p. 98), para quem “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Com efeito, os momentos históricos e as diversas sociedades definem caminhos próprios para construir e elucidar saberes, poderes e modos de ensinar, educar e lidar com a prática educativa. Contudo, a questão de base que acompanha esses fatos e marcos em torno da Pedagogia é: “por que a educação é inevitável?” (BRANDÃO, 2006, p. 99). Esse autor se estende a outras perguntas relativas à sobrevivência da educação aos sistemas; à

reprodução da desigualdade; à difusão de idéias que podem ser opressoras ou libertárias, conforme as concepções de pensadores(as) ou da sociedade em que esteja inserida a educação. Ainda no dizer de Brandão (2006), o que aconteceu na Antigüidade clássica se repete noutros tempos e espaços sociais. Nas várias manifestações em que há educação, mesmo nas formas mais simples e comuns, como nas comunidades tribais, ela pode ser imposta pelo sistema de ensino que faz dela instrumento para controlar e reforçar desigualdades sociais e econômicas. Também pode ser meio de se criarem guerreiros e burocratas, bem como contribuir para formar e criar homens e mulheres a fim de que sejam partícipes e criadores de bens, crenças, idéias, símbolos, poderes e construam vários tipos de sociedade (BRANDÃO, 2006).

Segundo Ghiraldelli (1966, p. 30–1), a dita crise da educação se relaciona com a “crise da Pedagogia”. O advento do pensamento contemporâneo sobre a noção de sujeito se contrapõe à filosofia que vê na subjetividade condição para tratá-lo como verdade. Nesse quadro, a Pedagogia perde a referência relativa à filosofia e entra em crise ante os impasses. Logo, busca outro apoio ao perder sua base humanista na filosofia do sujeito (GHIRALDELLI, 1966, p. 38). Com isso, a educação exacerba o treinamento, que conduz a Pedagogia a procedimentos didáticos e se assenta no tecnicismo e na idéia do sujeito consumidor real ou virtual.

Não importa se Pedagogia tradicional ou nova, nesse período o centro do processo educativo se transfere do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) para o *como* se ensina. A escola se reordena como empresa e estabelece o sucesso como desempenho alcançável. Assim, o tecnicismo pedagógico soluciona só na aparência a crise dos anos de 1950/60/70 no mundo ocidental. Para compreender mais precisamente a crise de identidade na Pedagogia como cursos de formação profissional que nesta a ciência da educação, recorremos a Ghiraldelli (1966) e Brandão (2006), que nos apontam reflexões sobre a relação entre educação e Pedagogia, e entre esta e outras áreas do saber, a cultura, o ensino e a aprendizagem. Se a escola é *locus* onde ocorre o processo educativo formal e sistematizado, então analisar como ocorre a formação pedagógica independentemente de ser docente, gestor(a) ou especialista se torna condição imprescindível. E mais, é preciso identificar pontos convergentes e divergentes, articulações e contradições entre agências formadoras e contextos de atuação do(a) pedagogo(a). Talvez o entendimento da construção da identidade do curso de Pedagogia, do(a) pedagogo(a) e do nosso referencial teórico para discutir formação profissional se beneficie de uma síntese da evolução histórica desse curso no Brasil.

1.2 Criação dos cursos de Pedagogia no Brasil

Na educação, o decênio de 1930 se caracterizou pela intervenção jurídica do Estado, formação de docentes e pressão popular sobre o governo em prol da expansão do sistema educacional do país (BOLDRIN, 2000, p. 31). Após o golpe de 1930, Getúlio Vargas assumiu o governo provisório, num período repleto de conflitos entre liberais e nacionalistas. Na educação, líderes intelectuais católicos, educadores e educadoras liberais promoviam debates pedagógicos, organizavam reformas e um movimento renovador, cujo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) defendia a existência de legislação, obrigatoriedade e gratuidade na educação como base de uma sociedade mais livre e democrática.

Com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia foi regulamentado no Brasil em 4 de abril de 1939, pelo decreto-lei 1.190 (SILVA, 2003, p. 11); voltava-se à formação de bacharéis e licenciados para atuar em áreas distintas. O curso contava com padrão federal e constituía seção especial da Pedagogia obrigatória aos demais cursos de formação docente. Os currículos plenos e a duração foram fixados em três anos (bacharelados) e quatro anos (licenciados), no esquema três mais um. Os diplomas eram dados a cada um dos cursos.

Todavia, o curso permaneceria com indefinições e imprecisões até meados de 1962. Em 1961, o Congresso aprovou a Lei de Diretrizes e Bases, que previa a implantação do currículo mínimo em vários cursos, como o de Pedagogia. Surgem, então, algumas possibilidades de mudança para o(a) pedagogo(a) ao ser mantido o bacharelado mediante o parecer 251/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta as licenciaturas. Em 1969, o parecer 252/69 elimina a possibilidade de extinção do bacharelado e da licenciatura ao formar o especialista nas várias habilitações: administração, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão escolar, com a proposta de que professores e professoras se formem como especialistas e recebam o título de licenciado.

No decênio de 1970, órgãos oficiais promoveram iniciativas para se repensar o curso de Pedagogia; a partir de 1980 o movimento de reformulação se fortaleceu com as discussões desencadeadas para os cursos de licenciaturas e que duraram até a homologação das novas DCN. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que nos anos de 1980 surgiram cursos de Pedagogia com projetos pedagógicos autorizados e reconhecidos pelo então Ministério de Educação e Cultura (MEC), os quais revelam novas tendências que, por sua vez, podem fortalecer ou não o estatuto epistemológico da Pedagogia. Das diversas pedagogias que se definem nesse período, merece

entendimento o que os cursos apresentam como propostas curriculares, *como* estas contribuem e *se* contribuem para a compreensão das questões relativas à identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo(a). Dentre essas questões, estão as novas DCN, que determinam a formação com base na docência e indicam a gestão como possibilidade. Se elas sinalizam a abertura para atuação em espaços escolares e não escolares, também ampliam a complexidade que acompanha historicamente a identidade do profissional da Pedagogia.

As transformações que se apresentaram à Pedagogia nessas décadas são consideradas em vários estudos sobre ela e a identidade profissional no âmbito histórico, epistemológico e filosófico. Dentre os autores e as autoras que fundamentam este trabalho, destaca-se Melo (2006, p. 247), para quem “[...] uma breve retrospectiva histórica sobre a Pedagogia é importante” porque identifica problemas e mostra como ela não tem seu estatuto epistemológico fortalecido nem seus aportes valorizados na sociedade, na organização e na estruturação do próprio curso. Ainda hoje se pergunta quem é o pedagogo, o que faz, como e onde pode atuar São questões que suscitam dúvidas, inseguranças e conflitos internos e externos, que muitas vezes revelam o desconhecimento desse profissional ao se deparar com seu fazer pedagógico.

Segundo Melo (2006), o curso de Pedagogia é o *locus* que reúne saberes próximos de outras áreas de formação, seja como práticas ou gênese histórica. Para Cambi (1999), tais saberes deixam entrever várias transformações históricas emancipatórias, da metafísica aos conhecimentos científicos, às reflexões filosóficas do discurso pedagógico articulado com o discurso político e à ideologia; também contribuem para a pluralidade expressa na singularidade da Pedagogia como filosofia e ciência entre teoria e prática.

1.2.1 *Do questionamento à outorga*

Silva (2003) reconhece quatro períodos na gênese do curso de Pedagogia, que merecem reflexões, sobretudo questões relativas à identidade profissional. O Quadro 1 os resume e permite ver os marcos da legislação presentes na História da Pedagogia no Brasil.

QUADRO 1
Demonstrativo de marcos históricos

PERÍODO	MARCOS	QUESTÕES
1939–1972	Regulamentações	Identidade questionada
1973–1978	Indicações	Identidade projetada
1979–1998	Propostas	Identidade em discussão
1999–2006 ⁶	Decretos	Identidade outorgada

Fonte: adaptado de SILVA, 2003.

⁶ Acrescentamos 2006 aos dados da autora por ser o marco de homologação das novas DCN, na pretensão de delimitar o marco final de decretos e de identidade outorgada, e para delinear outro período, cujo marco reconhecemos nos novos debates e na questão da identidade (res)significada.

Segundo essa autora, o período de identidade questionada é marcado pela falta de regulamentações para o(a) pedagogo(a), que não tem destino profissional pelas poucas condições de mercado de trabalho; por isso, limita-se à ocupação de cargos técnicos do Ministério da Educação (MEC) que nem exigiam diploma de curso superior para serem ocupados. De 1960 a 1962, questionaram-se a existência do curso e a falta de conteúdo próprio. Nem o parecer 251/62 (formar o técnico pelo bacharelado e o docente para disciplinas pedagógicas pela licenciatura, proposta do conselheiro Valnir Chagas) supera a polêmica da formação: falta delimitar e regulamentar a profissão.

Em 1968, tem-se a reforma universitária. Em 1969, o parecer 252 do Conselho Federal de Educação (CFE), também apresentado por Chagas, propõe um só diploma para habilitar especialistas com um núcleo comum orientado por fundamentos de educação e habilitação específica, com disciplinas técnicas para cada especialista. Com isso, fragmentava-se a organização curricular do curso, e o resultado foi a insatisfação dos estudantes ante a insuficiência técnica, a exigência do mercado de trabalho e a imprecisão de um currículo generalista.

A síntese apresentada por Silva (2003) para esse período é de que o parecer 252/69 do CFE (a mais fértil das três regulamentações apresentadas) influencia a delimitação do mercado de trabalho de forma estéril quanto à formação do(a) pedagogo(a) pela fragmentação curricular que se apresenta em 1969, com a idéia de se formar o(a) professor(a) das séries iniciais. Nesse período, começa a crise de identidade do curso de Pedagogia e do(a) pedagogo(a) no Brasil segundo essa autora.

O período da identidade projetada se caracteriza pelas indicações do conselheiro Valnir Chagas, em 1970, das quais algumas foram homologadas e sustadas em 1976. Isso desencadeou um movimento social que culmina no processo iniciado pelo conselheiro e deixa para o futuro a projeção da identidade, ainda não delimitada. Para Silva (2003), Chagas faz aflorar o impasse da identidade do(a) pedagogo(a) com a extinção do curso de Pedagogia e a proposta de formação pedagógica na pós-graduação.

Contudo, as idéias sobre as licenciaturas interrompem o processo do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1970, ao defenderem a formação político-educacional de licenciados, a formação de docentes como processo contínuo e a manutenção do curso de Pedagogia com estrutura de curso fundado na ação e na teoria. Aprovada em 1971, a lei 5.692 apresentou a reforma do então ensino de primeiro e segundo graus, e o CFE normatizou, de novo, a formação do(a) professor(a) e do especialista da educação.

Como o curso de Pedagogia passou por ajustes, Valnir Chagas apresentou quatro indicações para operacionalizar a integração das diversas áreas de formação docente, definindo princípios, normas, diretrizes e procedimentos. Nesse contexto de desdobramentos para licenciaturas de áreas pedagógicas, não se falava mais nesse curso.

O período da identidade em discussão, ainda segundo Silva (2003), é o mais longo. Essa autora afirma que é marcado pela reativação, pelo MEC, das indicações sustadas. Ao lado do movimento pró-formação de educadores(as) no Brasil (conduzido por docentes e discentes universitários) e seus documentos, essas indicações se tornam fontes preciosas de referência para cursos de Pedagogia e a identidade do(a) pedagogo(a). A autora ainda informa que, em 1980, o debate ganhou projeção nacional com a 1ª Conferência Brasileira de Educação, promovida pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

O que expusemos até aqui mostra que a Pedagogia como curso de é redefinida no regime militar, quando prevalecia o discurso da racionalidade, produtividade e eficiência do sistema educacional, que contava com o apoio de técnicos da educação para o planejamento, a coordenação e o controle do sistema escolar (BOLDRIN, 2000). Especialistas ocupavam cargos e funções para cumprir legislação e tarefas, mas sem conhecerem a dimensão e complexidade do fazer pedagógico. Mais que isso, mostra que os fatos marcantes e polêmicos da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil tiveram influências políticas, econômicas e sociais, de 1939 até o início dos anos de 1960. No dizer de Boldrin (2000), poucas mudanças ocorreram na estrutura dos cursos e não houve alteração na formação docente. Só após o golpe militar, período de mudanças intensas na sociedade brasileira, houve redefinições desse curso e de todo o sistema educacional. Ao curso coube formar técnicos da educação. As mudanças ocorreram mais expressivamente nas décadas de 1960/70, quando educadores(as) e profissionais da educação podiam discutir identidade, profissão e campo de conhecimento, embora na prática não tenha ocorrido mudanças estruturais esperadas no curso. Assim, como diz Libâneo (2005), permanece uma questão: as ambigüidades e indefinições teóricas do campo de conhecimento e da formação intelectual e profissional do(a) pedagogo(a).

Também se vê que o processo histórico anterior à década de 1980 é de indefinição e imprecisão de identidade, embora se perceba, no fim da década de 1960, a abertura para o(a) pedagogo(a) atuar em contextos não escolares, como na empresa; nesse caso, a Pedagogia empresarial vem como ramo especializado do curso de Pedagogia em nível de pós-graduação. Acreditamos na relevância dos pressupostos indicados por essa autora ao contextualizar essa área de atuação tendo em vista a ampliação do campo de atuação pedagógica (QUADRO 2).

QUADRO 2
Demonstrativo de indicadores

INDICAÇÃO	INDICADORES	DEFINIÇÕES
22/73	Diretrizes para cursos de licenciaturas	Formação para o magistério: 1º e 2º graus docente e não docente
67/75	Desdobramentos da política do MEC	—
68/75	Redefine a formação pedagógica	Licenciaturas
70/76	Regulamenta o preparo	Especialistas e professores(as)
71/76	Regulamenta a formação superior	Professor(a) educação especial
—	Não encaminhada (regulamentaria a formação superior)	Docentes dos anos iniciais e da pré-escola

Fonte: SILVA, 2003.

Como se vê, só na década de 1980, algumas IES passaram a seguir indicadores de pesquisas e debates, suprimindo habilitações e criando currículos a fim de formar docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e do curso de Magistério. Fundamentou essa decisão a noção de que o parecer 252/69 do CFE reproduzia a ideologia da divisão do trabalho, a fragmentação do conhecimento da prática pedagógica e o modelo de administração capitalista da escola, sem a integração dos especialistas necessária à leitura dos fenômenos que surgiam na escola e na sociedade. Esse período foi marcado pelas tendências progressistas orientadas pela Pedagogia Histórico-crítica propostas por Saviani (2005), que proporcionava a docentes e discentes uma visão mais crítica da realidade.

Dentre as IES que oferecem o curso de Pedagogia há uma divisão latente. Algumas mantêm habilitações; outras propõem mudanças curriculares. Para Libâneo (2005, p. 111), essa fenda torna frágil o movimento mediante o que ele chama de “saldo de iniciativas modestas” e a persistência de questões que envolvem a identidade dos cursos de Pedagogia, as ambigüidades e as contradições sempre manifestas nos documentos legais relativos à manutenção e extinção dos campos próprios da Pedagogia para formação de docentes, especialistas e técnicos em educação.

A história dos cursos de Pedagogia no Brasil apresenta peculiaridades que delimitam a formação profissional e a identidade do(a) pedagogo(a) numa cronologia de tempo e espaço que, em alguns aspectos, não se diferencia do movimento de renovação, como nos apresenta Nóvoa (2001) em Portugal. O debate sobre a natureza da Pedagogia e da educação se polemiza; e isso é um dos aspectos a serem debatidos que desgasta a imprecisão ao se tomar essa disciplina como ciência que estuda o fenômeno da educação. Autores(as) que discutem essa natureza divergem ao tratarem da Pedagogia como ciência ou da prática educativa.

Conforme Mazzotti (2001, p. 13):

O debate sobre a natureza da Pedagogia ou da Educação — como se tem preferido denominar — raramente considera que se possa estabelecer uma ciência autônoma que examinaria as práticas educativas. Tem-se considerado que a Pedagogia é um conjunto de enunciados baseados em outras ciências ou em uma filosofia. Procuo, aqui, apresentar a evidência que é possível constituir uma Ciência da Prática Educativa.

Ante essa concepção, deparamo-nos com a constatação do quanto esse debate polêmico favorece as contradições entre propagadores(as) de teorias importadas que são assimiladas pela elite intelectual brasileira. O Quadro 3 mostra o cenário de lutas, ambigüidades, conquistas e recuos na história dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Como vimos, marcaram o decênio de 1920 a inexistência de uma ciência pedagógica e a influência católica e da pedagogia herbartiana. Nos anos de 1930, veio a influência de Dewey, cuja teoria educacional arrefeceu as IES, por meio dos núcleos formadores de educadores e pelo entendimento da Pedagogia como ciência da educação. O movimento pró-reformulação dos cursos de formação de educadores desencadeado pelo comitê nacional se fortalece com os comitês regionais, com a articulação de associações, entidades de educadores e estudantes e influencia o CFE, que enfrenta dificuldades em equacionar as diferentes posições apresentadas pelo movimento. Vale ressaltar que a legislação dos cursos de formação vigorou por 30 anos: de 1969 até a aprovação da LDB (lei 9.394) em 1996. Nesse intervalo, impôs-se a consciência da complexidade que envolve a área pedagógica e as questões relativas à identidade do(a) pedagogo(a).

Entre 1981 e 1986, a força desse movimento se mostrou ambivalente, mas compromissada com uma formação de educadores(as) em que a docência é a base da identidade profissional. A base comum nacional para essa formação apresenta uma nova relação entre licenciatura e bacharelado como elemento estrutural dos cursos. Embora essa ambivalência se evidencie nas divergências entre segmentos líderes do movimento nacional, o curso de Pedagogia é recuperado quando se explicita o conteúdo dessas divergências como teorias da educação, com a dinâmica e organização da educação brasileira como processo de ensino e aprendizagem enquanto área de concentração ou campo de estudos.

QUADRO 3
Teorias que guiaram o pensamento pedagógico no século XX

PERÍODO	INSPIRAÇÃO	TEORIA	PEDAGOGIA
1920	Educação católica	Herbartiana	Pedagogia: ciência da educação
1930	Educação nova	Deweyana	Pedagogia pragmática
1950	Tecnicismo educacional	Fordismo e Taylorismo	Modelo de administração empresarial para escolas
1960	Teorias humanistas	Humanismo	Pedagogia libertadora
1970	Teorias críticas da sociedade	Marxista	Sociedade de classes
1980/90	Teoria sociopolítica da educação	Histórico-crítica	Pedagogia Histórico-crítica
1990	Movimento de Renovação	Diversidade e autonomia	Pedagogia Unitária

Fonte: adaptado de LIBÂNEO, 2005, p. 110–115, e ampliado pela pesquisa.

Se a Pedagogia como curso se fortaleceu com o movimento, sua existência não reapareceu, e os impasses quanto à identidade do(a) pedagogo(a) permaneceram nos relatórios. Estes apontavam diferentes tendências para conciliar a aplicação dos princípios firmados nos debates com a imposição da legislação vigente. Com isso, a reformulação dos cursos é debatida e a busca pela superação tecnicista se intensifica. Antigas questões sobre a formação profissional e a estrutura do curso esgotam as possibilidades de definição de uma identidade por meio da atividade profissional, do mercado e do potencial de trabalho. Logo, se há vínculos diretos entre a estrutura do curso de Pedagogia e o campo de conhecimento e de investigação, falta explicitar as dimensões teórico-epistemológica e prático-institucional da Pedagogia para nortear a definição da identidade do(a) pedagogo(a) e a construção da estrutura curricular compatível.

Em 1990, a identidade do curso deixa de ser central no movimento, então liderado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Das especificidades do curso de Pedagogia, o foco muda para a formação de educadores(as) como base comum nacional, desencadeando a sistematização dos princípios norteados pela entidade. Em 1996, a nova LDB introduz indicadores voltados à formação de docentes para a educação básica, e o curso de Pedagogia retoma a discussão da identidade com novas questões, dentre as quais, a de que o curso Normal Superior apresenta especulações sobre o que tinha como função básica: a formação docente.

Em 1998, a Comissão de Especialistas de Pedagogia (CEEP) é renovada e recebe, segundo Silva (2003), mais de 500 propostas do movimento nacional. Porém, não consegue cumprir sua tarefa de integração para compor um panorama mais abrangente nem intermediar os conflitos históricos com suas diferentes posições sobre as funções dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Para superar a fragmentação apresentada pelas habilitações, a idéia de manter o curso de Pedagogia e as licenciaturas é revisada. Isso porque estas possibilitariam às IES se organizarem para elaborar suas propostas curriculares com foco no núcleo comum nacional e na docência como base para a identidade profissional de todos os profissionais da educação. Seria possível, então, superar as dicotomias entre formação de pedagogos(as) e demais licenciados.

Nesse contexto, a ANFOPE formula a “Política educacional global de formação e a profissionalização” para o magistério e trata da formação inicial *in locu*, das condições de trabalho, do salário, da carreira e da formação continuada. Essa ação se materializa no “Documento de proposta das DCN” para cursos de formação dos profissionais da educação, e não mais necessariamente para Pedagogia. Logo, a ANFOPE afirma seu papel crucial nesse período ao definir eixos para essa base comum nacional e propor, como articuladores da

formação inicial com a formação continuada, a sólida formação teórica. No que se refere à unidade entre teoria e prática, ela aponta a distância entre quem *pensa* na educação e quem a *pratica* e defende a gestão democrática, o compromisso ético-profissional, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade:

Esta é a formulação para o curso de Pedagogia, fruto de longo e amplo processo, estudos e discussões [...] por certo, não esgota o campo epistemológico da pedagogia, mas procura fazer jus às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica. [...] Um curso dessa envergadura exige das instituições de ensino compromisso com a produção de conhecimentos com o fortalecimento de identidades infantis, identidades de profissionais docentes, da educação brasileira. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO/ANFOPE, 2005, p. 17-8).

Nesse sentido, surgem outros segmentos, como o Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia, durante o 5º Congresso Estadual Paulista sobre formação de professores, em 1998. Segundo Silva (2003), a postura desse grupo se difere do posicionamento da ANFOPE: enquanto esta reafirma a manutenção do curso de Pedagogia nos cursos de formação de educadores(as), deixando abertas sua estruturação e função; aquele afirma que as universidades têm de ser o espaço de formação do(a) professor(a) e aponta alguns indicadores, apresentados nesse período histórico.

Posto isso, depreendem-se desse período questões indicativas da definição da identidade do pedagogo e da pedagoga pela centralização da teoria sobre a prática do processo educativo para qualquer espaço de demandas educacionais e sua função de formar professores e professoras para a educação infantil e as séries iniciais; para a escola normal; para educadores(as) sociais e pedagogos(as) para empresas, comunicação, tecnologias e outras áreas de atuação. Surge, então, uma tendência à flexibilização curricular para formar o(a) pedagogo(a) tendo em vista a superação da disciplinarização. Enfim, nesse longo período de identidade em discussão, aponta-se a finalidade para o curso de Pedagogia: produzir conhecimento na área de educação e se fortalecer como espaço de reflexão sobre teorias, sobre a inserção destas na prática pedagógica e sobre a prática como norteadora das funções do curso, às quais se acrescentam outras para o trabalho não escolar.

Segundo Silva (2003), o período de identidade outorgada começa em 6 de maio de 1999, quando a CEEP acata o documento apresentado pela ANFOPE. Os princípios que abrangem as diversas tendências de formação são mantidos na proposta a ser apresentada ao CNE para elaboração das novas DCN. Abrangente, a proposta da CEEP permanece na Secretaria de Ensino Superior do MEC, para depois ser encaminhada ao CNE. Ela inclui as funções apresentadas para o curso de Pedagogia e abre possibilidades para o(a) pedagogo(a);

também lhe define, com mais clareza, o perfil comum. A proposta se caracteriza pela flexibilidade ao indicar conteúdos básicos, conteúdos de aprofundamento/diversificação e estudos independentes. Sua base comum é a docência.

Contraditoriamente, o parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior (CES) regulamenta os Institutos de Ensino Superior (IES) e anula a possibilidade de o curso de Pedagogia se voltar à formação de docentes das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Para tanto, usa duplo sentido, por omissão e talvez de forma grosseira, ao interpretar, segundo Silva (2003), os artigos 62, 63 e 64 da LDB. Têm início, assim, intensas manifestações contrárias. Essa autora ainda reconhece nesse momento a marca dos decretos do Poder Executivo com tendência evidente a duas alternativas para formação pedagógica com projetos acadêmicos distintos: docência como base da organização curricular; identidade profissional, os quais podem ser desenvolvidos nos cursos Normal Superior e Pedagogia.

A isso acrescentamos que, no período de 1990, em que reconhecemos um movimento de renovação, há a diversidade como elemento presente nas várias pedagogias, o que acaba por nos levar ao esfacelamento, até a publicação das novas DCN, em 2006. Acreditamos que, com base nessas diretrizes, possamos experimentar movimentos diversos, mas com foco na (res)significação da identidade dos cursos de Pedagogia e do(a) profissional dessa área.

1.3 Pedagogia em Uberlândia: da Faculdade de Filosofia às Instituições de Ensino Superior

Feitas essas considerações sobre a criação do curso de Pedagogia no país, voltamos agora à criação desse curso em Uberlândia (MG), onde foi feita esta pesquisa, pela Faculdade de Filosofia (FAFI), em 1960. Também retomamos a trajetória de incorporação do curso pela Universidade de Uberlândia (UnU), depois pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), até surgirem outras IES. Para tanto, apoiamos-nos em Sanches Fernandes (2003): pesquisadora egressa do curso de Pedagogia da UFU que, ante os desafios de sua vida profissional, buscou entender o perfil de sua formação e os determinantes desta em sua ação profissional. Os pressupostos apresentados por ela se referem ao período 1960–63 e contribuem para a contextualização feita neste trabalho. Também coletamos depoimentos de três profissionais da UFU: uma, secretária administrativa; uma coordenadora do curso de Pedagogia mais antigo, hoje estruturado na UFU; outra, uma profissional docente dessa instituição que participou da comissão de especialistas nomeada pelo MEC e pelo CNE, entre 1998 e 2000.

Como diz Sanches Fernandes (2003), o curso de Pedagogia em Uberlândia começou em 1969, sob responsabilidade da Congregação das Missionárias em Jesus Crucificado, e era ministrado no Colégio Nossa Senhora. A congregação se manteve confessional católica até 1978, quando foi criada a UFU, que passou a ter conotação laica. Nesse momento, já havia na cidade cursos como Direito, Ciências Econômicas, Letras, História, Matemática e Música, criados em 1957; Artes Plásticas e Medicina, criados em 1967; também havia a Faculdade Federal de Engenharia, criada em 1965, e a Autarquia Educacional com a Faculdade de Odontologia, criada em 1970 (CAETANO; DIB, 1988).

Segundo Sanches Fernandes (2003), a importância da criação da FAFI para Uberlândia foi, em essência, político-econômica; por isso, a faculdade não se liga só à história factual da educação na cidade; também à forma como a sociedade local se relaciona com a educação e com os novos procedimentos historiográficos norteadores de pesquisas nesse campo. Associamos esse suposto às idéias de Cambi (1999) no início deste capítulo, que se refere às revoluções transformadoras do entendimento e desenvolvimento de pesquisas com princípios metodológicos renovados.

Os fatos políticos de tradição positivista são superados com essas inovações e pela teoria, ante o questionamento que a autora faz sobre a criação do curso de Pedagogia, questionamento que foi tratado à luz dos registros oficiais pesquisados por Sanches Fernandes (2003). As fontes para investigação de dados oficiais foram insuficientes para se identificar com precisão os antecedentes da criação, e as informações coletadas se referem mais aos primeiros anos de funcionamento do curso (estão nos relatórios semestrais enviados ao MEC, em jornais locais e no acervo de fotos e depoimentos do Centro de Documentação e Pesquisa em História/CEDHIS, da UFU).

De início, a pesquisa de Sanches Fernandes (2003) enfoca a Uberlândia dos anos de 1950, quando os esforços da elite⁷ foram evidentes e expressivos em prol da construção de uma cidade que queria crescer e se desenvolver econômica e socialmente a fim de se projetar na região do Triângulo Mineiro. Nessa década, a elite conduzia os destinos da cidade e chancelavam, conforme essa autora, sua participação nas decisões que nortearam o desenvolvimento e a criação das escolas superiores, além do comércio e da indústria local. A cidade vizinha Uberaba se projetava no cenário regional e nacional por ofertar uma educação que priorizava a criação de escolas superiores e o desenvolvimento agropecuário. A elite

⁷ Com o termo elite, a autora se refere à sociedade típica em que a divisão de poder se concentra de forma desigual: fica nas mãos de um grupo o controle de decisões e de poder econômico, político, militar, cultural ou educacional.

uberlandense reuniu esforços desde 1956 para criar a Faculdade de Engenharia, em 1965, e, nesse mesmo período, as demais escolas citadas antes.

1.3.1 *Projetos de progresso e desenvolvimento da elite uberlandense*

Em 31 de agosto de 1888, quando Uberlândia se chamava São Pedro do Uberabinha, nome mantido até 1920, cogitou-se, segundo Sanches Fernandes (2003), mudar o nome ou para Maravilha, ou para o atual (que quer dizer terra fértil), indicado pelo intelectual da época João de Deus Faria. Graças à condição de rota de tropeiros, a economia uberlandense teve no comércio um de seus motores, ao qual se juntou a Companhia Mogiana, que veio ligar, em 1895, a região com o estado de São Paulo. Essa ligação era um símbolo do progresso e desenvolvimento de Uberlândia, pois a malha ferroviária no Brasil em 1820 era fator de modernização da economia. O Triângulo Mineiro se tornou então área que se incorpora à produção de mercadorias (GUIMARÃES, 1991, p. 17 apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 25).

A característica progressista que Sanches Fernandes (2003) aponta em Uberlândia se vinculava à visão progressista do coronel Carneiro e outras figuras da cena política local. Além de vislumbrarem um futuro promissor, essas personalidades políticas lutavam pelas conexões entre a região e o sudoeste goiano, tanto quanto com os governos estadual e federal, para expandir a energia elétrica. Com a vinda de indústrias, a arrecadação de impostos de Uberlândia se tornou a maior de Minas Gerais. Esses fatos evidenciam o poder de líderes locais para efetivar grandes projetos. Essa “cultura de progresso” predomina ainda hoje e consolida o desenvolvimento da cidade como legado da elite para a cidade e região.

Em 1912, outro grande projeto: a Companhia de Autoviação Intermunicipal, criada por Fernando Vilela. A empresa construiu estradas que mobilizaram o comércio com São Paulo e Goiás. Mas o grande marco de desenvolvimento comercial foi a ponte Affonso Pena, sobre o rio Paranaíba, inaugurada em 1909 (SANCHES FERNANDES, 2003, p. 29). Mesmo que precárias, as estradas eram privadas, por isso se pagava para circular nelas. Mesmo assim, trouxeram para Uberlândia o desembarque de mercadorias que seguiriam para outras cidades sem linhas férreas. Com isso, em 1950 a cidade ocupou posição comercial privilegiada em relação a cidades vizinhas como Uberaba, que se dedicara mais à pecuária do gado zebu e se enfraqueceu comercialmente. Consolidado o comércio, a cidade passou a contar com mais autonomia: agora não se prende mais só à malha ferroviária; torna-se base econômica regional ao diversificar sua economia (CARVALHO, 2000, p. 16 apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 30), mas não sem “estrangular” sua infra-estrutura de energia e transportes.

Essa projeção reforçou, na elite econômica uberlandense, o desejo de executar outros grandes empreendimentos. Mas, como a economia nacional se encontrava em expansão industrial com os projetos de Vargas e Kubitschek, essa elite enfrentou problemas resultantes dessa expansão, que estendia a atividade econômica à industrialização. Os desafios eram diversos, pois o projeto de Vargas de expansão interiorana, “Marcha para Oeste”, era nada mais que a continuidade da expansão bandeirante. Contudo, Uberlândia foi uma das bases do projeto, em 1943. Para superar dificuldades estruturais, a elite local se apoiou nesse projeto e passou a contar com a construção de cerâmicas, curtumes, serrarias, usinas de açúcar, pousadas, lojas de abastecimentos, escolas e hospitais, que contribuíram para uma “marcha do progresso”. Criou-se, então, a Associação Comercial, Industrial e Agropecuária (ACIAU), em 1933 (OLIVEIRA, 2002, p. 22 apud SANCHES FERNANDES, 2003). Essa associação se tornou espaço de encontro para debates entre líderes locais e cumpriu a função de dar apoio local e externo, bem como de buscar projetos dos governos federal e estadual. Dentre seus grandes projeto, estava a intenção de criar uma universidade (CARVALHO, 2000, p. 177, apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 32).

Dada a posição ocupada historicamente pela cidade e pela região em relação ao Estado, reivindicou-se a constituição de outro estado independente, o do Triângulo, ou mesmo a anexação dessa região a outro estado (OLIVEIRA, 2002, p. 22, apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 31). Os argumentos para tal se embasavam nos tributos pagos pela região ao estado, enquanto os investimentos do governo mineiro se prendiam à siderurgia e metalurgia, que não eram próprias do Triângulo Mineiro. O clima instaurado por esse posicionamento foi amenizado no governo de Kubitschek, que incentivou a industrialização focada na energia e nos transportes, apoiada pela elite uberlandense (CARVALHO, 2000, p. 51–186 apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 33). Dentre outros representantes políticos da cidade, Rondon Pacheco, deputado federal eleito pela União Democrática Nacional (UDN) em 1950; deputado estadual eleito em 1947 e governador de Minas indicado pelo governo militar (foi de suma importância nesse processo de projeção da liderança local).

Uberlândia sempre apoiou a luta de Kubitschek e sua proposta de criar a capital federal no Planalto Central como meta-síntese. Com isso, consolidou o projeto de interiorização iniciado por Vargas e incentivado por Dutra. O projeto foi a chance de os líderes locais alimentarem suas esperanças de fazer de Uberlândia a nova capital federal (OLIVEIRA, 2002, p. 78–82 apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 65). Mas o governo decidiu-se pela construção de Brasília, e o Triângulo Mineiro ficou fora dos planos do governo de construir uma estrada que ligasse Rio de Janeiro e Brasília. A idéia mais forte era

fazer essa ligação por Belo Horizonte ou Barretos a fim de ligar Santos a Brasília. Diante disso, Uberlândia e Uberaba se mobilizaram via ACIAU, que buscou apoio em São Paulo e Goiás e apresentou razões para reduzir custos se a “Santos–Brasília” passasse pelo Triângulo Mineiro (OLIVEIRA, 2002, p. 61 apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 66).

Outra conquista marcante para Uberlândia foi o parecer favorável de Régis Bitencourt, engenheiro do Plano Nacional de Estradas (PNE), à ligação de Brasília a Ribeirão Preto, passando por Uberlândia, Uberaba e Araguari, em Minas Gerais; e por Catalão e Cristalina, em Goiás. Mesmo sendo questão mais política que técnica, essa decisão beneficiou a região. Entre 1957 e 1958, o traçado rodoviário que ligava Santos a Brasília foi palco de luta entre Uberaba e Uberlândia (Uberaba tentava criar a “Borjovia”).⁸ As duas cidades se uniram, então, para preservar interesses regionais, e em 1960 se confirma a construção da rodovia, divulgada como uma grande obra dos “grandes homens”. Com isso, o sentimento do povo uberlandense se fortalece para outras grandes lutas que trariam a Uberlândia as telecomunicações e a energia elétrica.

Uberlândia tinha telefonia já 1909, ainda que precária. Em 1919, o setor passou a ser liderado por Tito Teixeira, que impulsionou o crescimento da telefonia na cidade e região. Em 1954, Alexandrino Garcia criou o Consórcio de Empresários de Uberlândia, que comprou os direitos do acervo telefônico de Tito Teixeira e criou a Companhia de Telefones do Brasil Central (CTBC). A empresa seria privilegiada pelo sistema de microondas para comunicação com o governo federal, o que melhorou a qualidade dos serviços e lhe permitiu se expandir na região, com ligações locais e interurbanas. Embora repleta de interesses econômicos ambíguos, a relação entre ACIAU e CTBC privilegiou o mercado de exclusividade, que durou por mais 25 anos, conforme diz Sanches Fernandes (2003), e consolidou a CTBC como empresa central do grupo Algar: *holding* que congrega essa empresa telefônica.

A maior demanda passou a ser, então, a energia elétrica. Para supri-la, vieram o apoio de Kubitscheck e grandes investimentos de empresas privadas, que inauguram a Companhia Prada em Uberlândia. As tarifas eram de encargo do governo federal, e os investimentos foram precários ante a limitação do retorno para a economia local. Como a empresa não conseguiu suprir a demanda, líderes econômicas da cidade e região propuseram criar uma empresa mista, ou seja, pública e privada, as Centrais Elétricas do Triângulo (CET), nos moldes da CTBC; porém, esta não se concretizou, pois a Usina de Cachoeira Dourada se

⁸ “Borjovia” foi o nome dado por jornal uberabense ao traçado da rodovia que ligaria Uberlândia a Uberaba como interesse de uma família tradicional de Uberaba, os Borges.

encontrava em construção na divisa entre Minas e Goiás, mas excluía cidades próximas ao Triângulo Mineiro.

Com essa dificuldade, os líderes insistiram na concessão de linhas para a região; membros da liderança, Rotary Club e lojas maçônicas pediram a Kubitscheck as provisões necessárias. A pressão da imprensa local sobre a Companhia Prada, aliada à ACIAU e ao poder público municipal, conseguiu solucionar o problema mais rapidamente; assim, propôs-se a criação das Centrais Elétricas de Minas Gerais (CEMIG). Mais que ter impedido seu projeto local do Triângulo (a CET), a CEMIG só beneficiaria a região em 1964.

A conquista seguinte foi o Distrito Industrial ou Cidade Industrial. Desde 1950, líderes políticos locais lutavam para concretizá-lo, a exemplo da cidade de Contagem, cujo distrito foi criado em 1940. A elite local buscou a industrialização, e, em 1957, a campanha pró-distrito industrial se intensificou. Em 1959, é criada a Comissão Permanente de Defesa dos Interesses de Uberlândia, legitimada em 1963, pela lei 1.069, como ato do Poder Executivo municipal que a transformava em Conselho de Implantação, Administração e Planejamento Industrial de Uberlândia (MACHADO, 1991, p. 52 apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 47). Esse projeto de desenvolvimento e progresso é inaugurado em 1965 e consiste, segundo Sanches Fernandes (2003), de uma grande área periférica com terrenos, infra-estrutura e incentivos fiscais do governo municipal e estadual.

Em 1971, o governo de Minas criou a Companhia de Distrito Industriais de Minas Gerais/DI (lei 5.721/71, de 25 de junho), fundamental para atrair empresas para Uberlândia. As indústrias vindas contaram com apoio da elite local, liderada pelo governo de Virgílio Galassi, e deram uma conotação de cidade empreendedora a Uberlândia, divulgada país afora, mediante campanhas publicitárias, como local onde se instalaram empresas multinacionais como Coca Cola, Daiwa, Fujiwara e Souza Cruz. Tais iniciativas consolidariam a cidade como pólo industrial mais importante da região (SANCHES FERNANDES, 2003).

1.3.1.1 Ensino superior: a busca pós-desenvolvimento econômico

A consolidação do ensino superior seria outro grande projeto da elite local, estimulado desde a década de 1950 pela necessidade de mão-de-obra qualificada para suprir a demanda dos movimentos da economia industrial. A exigência incluía serviços, educação e abastecimento, conforme aponta Carvalho (2000, p. 51 apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 48). Essa tônica se explicitaria na criação da FAFI, em documento apresentado pelo Conselho Estadual de Economia e Administração de Minas Gerais (CEEA/MG), em julho de

1959, ao 2º Congresso de Desenvolvimento da Indústria em Uberlândia (SANCHES FERNANDES, 2003).

O quadro educacional na cidade incluía muitos alunos que haviam cursado o ensino primário, mas que dispunham de pouca oferta no ensino secundário. Dados do IBGE e da Agência Municipal de Estatísticas (1958–1959) constantes do processo de criação da FAFI informam que havia 86 estabelecimentos de ensino primário e 12 de ensino secundário na cidade, dentre escolas públicas e privadas, para uma população de 73 mil habitantes. Os dados apresentados por Sanches Fernandes (2003, p. 51) revelam a preocupação com a qualificação de profissionais e a necessidade de se formarem professores(as) só em duas escolas de magistérios. Como o número de profissionais leigos da educação primária carecia de ampliação da rede de ensino local para sua formação, essa carência viabilizou o projeto de industrialização e a oferta educacional, cruciais para o crescimento econômico do município.

Como a educação formal em Uberlândia ficava aquém do ensino escolar de outras cidades da região, como Uberaba, que contava com rede de ensino bastante estruturada, urgia uma expansão do sistema educacional uberlandense para dar visibilidade ao desenvolvimento e progresso locais. Os líderes políticos da cidade tinham de recorrer a grandes centros como Rio de Janeiro, a exemplo do advogado Homero Santos, que, segundo Sanches Fernandes (2003), compôs, em 1957, a Comissão Pró-escolas Superiores: reação ufanista a Mário Palmério, deputado federal apoiado por uberlandenses que, em 1955, levou a então sonhada Faculdade de Medicina para Uberaba, em vez de Uberlândia, como se esperava. Isso fez do deputado uma figura de descontentamento entre líderes uberlandenses e reacendeu o revanchismo entre as duas cidades.

A Comissão Pró-escolas Superiores lutou pela criação da Faculdade de Engenharia de Uberlândia (FEU), que traria condições para o grande projeto local de industrialização. Em 1965, concretiza-se oficialmente esse projeto, com o apoio do então governador Rondon Pacheco. Até a oficialização da Faculdade Federal de Engenharia, foram criadas outras instituições, tais como a Escola de Música e o conservatório musical, em 1957, os quais contaram com o apoio da elite porque esta considerava que não supririam a demanda de qualificação profissional para o progresso econômico. Noutros termos, a cultura não era prioridade. Em 1960, foram autorizados a funcionar os cursos de Direito, Pedagogia e Letras.

Como se viu, a criação do ensino superior em Uberlândia resultou, sobretudo, de ações políticas com fins econômicos. E mesmo que a elite local tenha se interessado pouco

pela FAFI, não se pode negar sua contribuição para o desenvolvimento do ensino superior na cidade e região (SANCHES FERNANDES, 2003). No âmbito da formação docente, a contribuição dessa faculdade se projeta ainda mais, pois o curso de Pedagogia em Uberlândia foi instituído por ela. Quando foi criada a FAFI, o ensino superior no país estava sob a égide do decreto 19.851/1931, que apontava as diretrizes do estatuto das universidades brasileiras. No dizer de Sanches Fernandes (2003, p. 57), o MEC estava então sob a batuta de Francisco Campos, seguindo as diretrizes do governo provisório de Vargas, cujo interesse econômico era a industrialização do país. Em meio a indefinições na Pedagogia, a FAFI foi estruturada com formação de base cristã, da criação à incorporação pela UNU, em 1969. Foi à primeira IES em Uberlândia a desenvolver a formação em humanidades, embora já houvesse o curso de Música, reconhecido só em 1975.

Se a prioridade da elite local eram as demandas suscitadas pela industrialização, isso não impediu alguns setores de debaterem a criação de cursos superiores para formar professores(as), tais como o Grupo de Educadores do Ginásio Brasil Central e, depois, a Associação Brasil Central, mais tarde a ABRACEC, em 1958. Esta oferecia o curso de magistério de ensino médio desde 1924; aquele era visto na sociedade local como *de esquerda*, o que gerava medo e desconforto em muitos por causa do “fantasma” comunista. O discurso progressista se deparava com a imagem de que Uberlândia se tornaria a “Moscou brasileira” com a adesão de cidadãos uberlandenses ao comunismo e a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) na referida cidade. Tal situação provocava defesas vigorosas, conforme aponta Sanches Fernandes (2003), em setores da sociedade. Após o golpe de 1964, alguns vereadores foram cassados e houve intensa perseguição aos comunistas, como informa Machado (1991, p. 44 apud SANCHES FERNANDES, 2003, p. 67). Na verdade, muitos eram pessoas preocupadas com o progresso da cidade e que divergiam dos demais sem necessariamente adotar um discurso marxista.

O movimento emergente na ABRACEC não se expandiu como antiesquerda. Antes, surgiu outro grupo, que optamos por chamar de “alternativo”, composto por pessoas de áreas diferentes: profissionais da imprensa, políticos e religiosos. Esse grupo contou com a liderança do professor Saint Clair Neto e de Moacir Lopes de Carvalho, que, segundo Sanches Fernandes (2003), atraíram a atenção de outros(as) interessados(as) em criar cursos superiores na cidade.

Nesse período, a igreja católica apresentou em sua encíclica o texto de doutrina social por pregar a defesa da organização sindical e a justiça social ante os males derivados da

industrialização. Mesmo contraditório, o texto desencadeou idéias anticomunistas, vistas aos olhos do capitalismo como necessidade de tomar cuidados com a ameaça de “infortúnio” e “miséria”. Com base nesse posicionamento, a visão da Igreja relativa à propriedade privada era defendida como mérito individual ou familiar que precisaria ser respeitado, salvo se não houvesse opressão; além disso, a caridade passa a ser a mola propulsora da superação da desigualdade social, os católicos defendiam a premissa de doar o conhecimento a quem não tinha.

Nesse cenário fértil e ante os interesses do governo federal em ampliar a rede de ensino nos país, o decênio de 1950 viu a criação das IES privadas. Em Uberlândia, o grupo “alternativo” propõe à Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado criar uma faculdade. Conforme afirma Sanches Fernandes (2003, p. 72):

Então, ante a possibilidade de que outras pessoas pudessem tomar frente no progresso, a resposta da Madre Maria Villac foi positiva e em outubro de 1959, ela em nome da Instituição Social de Instrução e Caridade, envia [...] ao MEC, o processo solicitando [...] a abertura [...] da FAFI, com [...] os cursos de Pedagogia e Letras.

Para os(as) componentes do grupo, a orientação católica poderia superar o fantasma comunista no ensino de Uberlândia, mesmo que o grupo tenha, depois, reavaliado o momento como preocupante. Pedagogia e Letras foram escolhidas por causa da tradição da igreja católica de desenvolver formação em humanidades e por se contarem com docentes que compunham a congregação e a igreja local. No texto encaminhado pela madre Maria Emília Ribeiro ao então ministro da Educação Clóvis Salgado, ela manifesta os interesses e ideais da elite uberlandense em termos ufanistas; logo, ficava claro: a congregação compartilhava do discurso progressista (SANCHES FERNANDES, 2003). A imprensa apoiou na íntegra a idéia de uma instituição católica assumir a FAFI, o que tranquilizava a sociedade.

Contudo, concretizá-la exigia buscar apoio entre líderes intelectuais e políticos, como Rondon Pacheco, que se incumbiu de abrir caminhos nos órgãos estaduais e federais a fim de aprovar e liberar a FAFI, assim como o curso de Direito, cujo idealizador, professor Jacy de Assis, teve ação relevante no governo Kubitschek quanto a obter autorização para ambas as instituições, em 2 de fevereiro de 1960, pelo decreto 47.736. O prazo entre o envio da proposta de criação da FAFI e a concessão da autorização foi de três meses, prova do esforço intenso de líderes locais para concretizar projetos de progresso e desenvolvimento.

Segundo Sanches Fernandes (2003), as disputas pessoais se evidenciaram na minoria oficial da cidade, onde prevalecem os valores de algumas pessoas em detrimento da

participação da população em geral, quando, muitas vezes, foram pedidos a comerciantes, empresários e agropecuaristas doações e apoio para bolsas de estudos e fundos. A comissão pró-Faculdade de Filosofia obteve sucesso na empreitada em meio à elite local com campanhas desencadeadas nos jornais e na rádio Educadora. Essas campanhas exaltavam claramente cursos superiores “evoluídos” como os de outras cidades. Os dados apresentados por Sanches Fernandes (2003), ao se referir aos discursos adotados por defensores(as) da FAFI e da Faculdade de Direito como realidade anterior à autorização, elucidam essas campanhas.

Outro dado que caracteriza essa posição ufanista se refere ao convite a pessoas renomadas na educação e na política nacional para ministrarem aulas magnas dos referidos cursos; aqui se incluem Alceu Amoroso Lima, Almir Marques Ferreiro, Clóvis Salgado, Francisco Ribeiro Sampaio, Jarbas Passarinho, Pedro Aleixo, Rondon Pacheco, Tarso Dutra e outros. Comungamos da análise de Sanches Fernandes (2003) de que tais aulas tinham fins políticos: buscavam estreitar laços com os governos estadual e federal, tanto quanto com o MEC e o CNE.

Em 14 de março de 1960, começam as aulas na FAFI, na sede do Colégio Nossa Senhora, onde se mantiveram até 1975. Embora o prédio do colégio tivesse arquitetura luxuosa, amplo espaço e oferecesse as condições físicas necessárias, o acervo bibliográfico se restringia a poucos títulos úteis à formação docente. A biblioteca recebeu o nome de Rondon Pacheco em homenagem a esse líder político que não mediu esforços para criar a FAFI. Para compensar as dificuldades financeiras, as irmãs adotaram certas estratégias: pediam a embaixadas, livrarias e distribuidoras a doação permanente de livros.

A primeira coordenadora da FAFI, irmã Lazara Fiorini, ficou no cargo de 1960 a 1961, como uma figura marcante nessa busca de apoio. Os problemas financeiros foram enfrentados com dificuldade pela instituição, pois desde sua criação ela dependia de subvenções do governo federal e de políticos. Como eram poucos os discentes, a receita gerada era baixa, e isso levou essa IES a adotar medidas extremas, como fechar por tempo indeterminado, em 27 de março de 1969. Como relata Sanches Fernandes (2003, p. 94), a precariedade financeira atingiu tal ponto que se chegou “[...] solicitar à SUNAB [Superintendência Nacional de Abastecimento] [...] autorização para aumento de 60% no valor das anuidades para o ano de 1969”. A direção enviou a esse órgão um dossiê que descrevia as dificuldades financeiras e o quadro socioeconômico dos 296 discentes, dentre alunos e alunas; destes, uma maioria expressiva contava com recursos próprios ou de familiares e 30% eram bolsistas ou tinham auxílio-mensalidade.

Após 1976, os cursos em funcionamento foram transferidos para o *campus* Santa Mônica, da UFU. Em 1978, com a federalização da UnU, a UFU passou a oferecer, então, 17 cursos superiores. Os alunos dos cursos transferidos enfrentaram situações constrangedoras, como pedido de despejo, por causa dos custos do aluguel, feito às irmãs, em razão das crises financeiras. Essas situações culminaram no temor, entre alunos e alunas da Faculdade Federal de Engenharia, de que esta fosse desfederalizada; os protestos foram intensos até em 1977, quando foram construídas salas para abrigar, por exemplo, o curso de Pedagogia.

Resgatamos alguns marcos na história desse curso (organização, funcionamento e estrutura administrativa e acadêmica) em Uberlândia, desde quando foi integrado à UFU, que compreendemos como expressivos para a construção da identidade do curso na cidade e região. Para um delineamento mais exato desses marcos, buscamos informações na fala da docente que assumiu a primeira chefia do departamento⁹ de Pedagogia, professora Marli Bernardes, para enriquecer e contextualizar o processo de federalização desse curso. Também recorremos à professora Olga Teixeira Dâmis, nomeada pelo MEC/CNE para compor a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia entre 1998 e 2000 e, dessa forma, contribuir para a elaboração das diretrizes norteadoras do curso nesse período. Compreendemos a fala dessa pedagoga como expressiva para a construção da identidade do curso de Pedagogia. Apresentamos, ainda, de forma sucinta, as IES cujos cursos de Pedagogia foram criados após a consolidação do curso da UFU. Até 2005 foram quatro; são privadas e têm seus cursos autorizados pelo MEC ou pelo CEE: UNITRI, Católica, UNIMINAS e UNIPAC.

1.3.2 *Impactos e conquistas: publicações e comissão*

A Pedagogia em Uberlândia, após federalização da UFU, não se restringe a fatos e influências econômico-políticas. À luz das análises que desenvolvemos neste trabalho, entendemos que outras conquistas foram relevantes para transformar esse curso no país. Para descrever essas contribuições, buscamos dados que evidenciam avanços e rupturas dos modelos progressistas para outros mais desenvolvimentistas. Com a federalização dos cursos superiores em Uberlândia, o referencial da gestão universitária passa a ocupar parte do cenário de mudanças e transformações; se antes convivíamos com o modelo confessional de IES privada, agora passamos a construir o modelo de IES pública, federal e laica.

Essa transformação pode ser apreendida de fontes documentais ou vivas, mediante a coleta de depoimentos complementares de pedagogos e pedagogas, docentes ou funcionários

⁹ Chefe de departamento: função administrativa e acadêmica na primeira estrutura de organização e funcionamento da UFU.

e funcionárias administrativas que passaram pelas mudanças e, assim, registraram fatos expressivos para uma História da Pedagogia local. Não conseguimos falar com pessoas que ocuparam cargos na fase de federalização, a exemplo da primeira chefe de departamentos, quando a estrutura de cursos superiores se desdobrava em centros acadêmicos, Centro de Ciências Biomédicas (CEBIM), o Centro de Ciências e Tecnologia (CETEC) e o Centro de Ciências Humanas (CEHAR). Como uma professora aposentada que pertenceu ao primeiro quadro de docentes do curso de Pedagogia com vasta experiência no ensino fundamental estadual. Ambas disseram que não gostariam de prestar depoimentos, pois a fonte mais precisa seriam documentos e publicações; então que procurássemos livros de atas e eventos ou duas obras que marcaram a federalização. A coleta dos depoimentos dessas profissionais seria feita mediante um roteiro prévio (APÊNDICE C), a ser enviado a elas.

Em contatos via telefone, elas nos indicaram Maria Aparecida Salazar Portilho, representante do MEC nesta região para o registro de diplomas, funcionária administrativa da UFU e egressa e secretária da FAFI. Buscamos, então, a obra indicada: *A UFU no imaginário social*, de Caetano e Dib (1988), que nos ajudou a interpretar o que representa a importância e o sentido da federalização dos cursos superiores em Uberlândia e região. A memória político-cultural dessa cidade se reflete na obra e nos esclarece o quanto sua posição geográfica privilegiada possibilitou seu desenvolvimento comercial, industrial, agropecuário e universitário.

Outra obra pesquisada foi *Conte comigo: área de atuação de ex-alunos de Pedagogia*, de Salazar (2004) e editada pela Imprensa Universitária da UFU. Ela nos propiciou informações sobre a formação de pedagogos e pedagogas atuantes em contextos escolares em sua maioria, com raras exceções de profissionais que atuavam em bancos, fundações e repartições públicas. Grande parte se formou entre 1963 (ano de criação da FAFI) e 2001; ao todo foram 49 turmas. Embora o levantamento quantitativo não seja nossa preocupação central ao abordarmos o livro de Salazar, observamos que os contextos escolares diretos ou indiretos se apresentam com índices maiores de atuação ante a pouca evidência dos contextos não escolares, previstos pelas novas DCN. Nesses termos, há predominância de pedagogos e pedagogas, professores e professoras ou especialistas da educação infantil, gestores e gestoras escolares na função de diretor escolar em todos os níveis de ensino; no superior, constatamos pedagogas na chefia de departamento, na coordenação de curso, na diretoria de faculdade, na pró-reitoria e na reitora; ainda observamos especialistas supervisoras e orientadoras educacionais no âmbito público municipal, estadual e federal. O número de especialistas atuantes no âmbito privado foi menor; acreditamos que porque, até a

década de 1990, muitos foram para as escolas públicas. A presença de pedagogas em Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino e Secretaria de Ensino Superior do MEC se destaca na obra. Reconhecemos valor nessa obra porque ela identifica contextos e localidades onde as pedagogas se encontram, numa abrangência regional que vai além de Uberlândia.

Ante as dificuldades que encontramos, recorreremos à pedagoga e docente da UFU Olga Teixeira Dâmis para obter informações complementares que pudessem enriquecer esta pesquisa. Os impactos e as conquistas pós-federalização são numerosos e merecem ser resgatados para explicitarmos a trajetória de construção da identidade dos cursos de Pedagogia em Uberlândia. Dâmis foi nomeada pelo MEC/CNE para compor a comissão de especialistas entre 2001 e 2003. Ressaltamos a relevância dessa conquista pela competência e, sobretudo, pelas contribuições dadas pela professora à educação regional e nacional. Por isso, recorreremos a ela como fonte viva que pode nos dar um pouco de sua visão sobre seu trabalho e nos informar sobre os impactos propiciados ao Movimento Nacional e a repercussão local.

Dâmis (2007) afirma que a contribuição das comissões foi relevante. Como docente, ela acompanhou as discussões sobre a formação de professores, professoras, pedagogos e pedagogas promovidas pela ANFOPE desde 1970. A comissão desempenhou papel expressivo ao se dispor a analisar criticamente as concepções em que a Pedagogia se encontrava na condição de formação de especialistas e ainda visava à “consistência do processo educativo” de formação pedagógica. A ANFOPE sempre defendeu a “base comum” para a formação de docentes e pedagogos(as) embasada na consistência, no princípio educativo, na pesquisa e na prática ao longo do curso. O marco histórico-político do movimento liderado pela ANFOPE se refletiu na comissão de especialistas do MEC/CNE com duas teses: docência como base e fusão do bacharelado e da licenciatura como um único curso: Pedagogia. Ao mencionarmos a indicação do nome de Dâmis para compor essa comissão como mérito pessoal e profissional, ela se posicionou assim: “[...] *pensar na docência não somente para a sala de aula, mas como ato educativo a ser realizado nos múltiplos espaços é o grande avanço desejado e esperado pela ANFOPE*”.

Sobre as questões polêmicas, contraditórias e até constrangedoras em torno da identidade de pedagogos e pedagogas (imprecisão epistemológica, pluralidade de conhecimentos, indefinição da atuação profissional e outras), Dâmis reconhece que a ANFOPE teve sua posição defendida pela comissão, pois contava com representantes e integrantes ativos do Movimento Nacional. Ela reconhece, também, a importância de as novas DCN não

terem sido aprovadas em 2003, pois o risco de prevalecer o bacharelado era grande. A docência como base e princípio do movimento supõe que o objeto de estudo do pedagogo e da pedagoga seja o ato educativo, mas fundado no conhecimento teórico-prático cujo conteúdo seja o conhecimento pedagógico. Por isso é fundamental que conheçam e entendam a organização escolar como base educativa, pois a escola é o espaço da educação formal.

Por fim, Dâmis (2007) conclui que precisa haver avanços na formação pedagógica para se superar a visão do profissional da Pedagogia como técnico e especialista. Como vimos, a formação do pedagogo e da pedagoga, a trajetória histórica da Pedagogia, desde tempos imemoriais, e dos cursos de Pedagogia no Brasil e em Uberlândia envolvem processos que se constituem específica e mutuamente.

Nesse desdobramento sociohistórico e político, constatamos que o(a) profissional de pedagogia se constitui como sujeito desses processos formado pelos cursos e, com singularidade, se constitui social e historicamente. No repertório pedagógico, a história da educação alarga os horizontes da educação e da Pedagogia, por isso pudemos dialogar, à luz das idéias de Cambi (1999), com ciências que dão aporte à educação. Nesse diálogo, nosso olhar pedagógico se encontrou com nosso olhar histórico sobre processos que nos cercaram e nos cercam na construção de nossa identidade profissional e que nos permite “ativar a memória” para compreender o presente e, talvez, contribuir para o redesenhar do futuro da Pedagogia contemporânea. Concluimos, com este capítulo, que parte de nossa hipótese se confirma diante da importância dos fatos e marcos sociohistóricos na trajetória de formação do pedagogo e da pedagoga contemporâneos, que ainda buscam reconhecimento e valorização profissional.

2 SUJEITOS, CONTEXTOS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS EM UBERLÂNDIA

Este capítulo trata dos sujeitos pesquisados e dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas (da cidade de Uberlândia, MG), apresentando as tendências de formação nesses cursos. Também avalia se estes convergem para as concepções de docência como base prevista pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) articuladas com as novas exigências da sociedade, ou se apresentam, contraditoriamente, às demandas postas pelas pedagogas entrevistadas para esta pesquisa.

O objetivo é reconhecer e compreender como os cursos de Pedagogia se reorganizam diante das exigências legais numa análise mais epistemológica das concepções de formação inicial para dar mais visibilidade às articulações e contradições nas propostas curriculares. Nesse sentido, identificamos de modo geral os aspectos norteadores da formação inicial do pedagogo e da pedagoga e como as IES se posicionam no cenário atual.

As IES escolhidas são as aquelas cujos cursos de Pedagogia (cinco) foram autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelo Conselho Estadual de Educação/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (CEE/SEE-MG) até 2005.

2.1 Caracterização dos sujeitos e contextos da pesquisa

A princípio, lidamos com situações adversas na coordenação de um dos cursos a serem pesquisados. Por um lado, as dúvidas prevaleceram: focaríamos só em IES de Uberlândia como *locus* como agências formadoras, ou ampliaríamos para outras regiões de Minas ou, ainda, contemplaríamos, por amostragem, todas as regiões geográficas desse estado. Resolvemos nos manter em Uberlândia. A IES cujo curso de Pedagogia tem sua coordenação sob nossa responsabilidade foi mantida sob a condição de a investigação ocorrer com outro(a) pedagogo(a) do corpo de docentes do curso. Os outros sujeitos eleitos foram coordenadores(as) das demais IES pesquisadas, conforme os critérios estabelecidos por esta pesquisa. Assim, identificamos cinco IES como agências responsáveis pela formação inicial em Pedagogia.

O passo seguinte foi analisar quais seriam os demais contextos de atuação profissional do(a) pedagogo(a) para identificar demandas e necessidades que surgem com os processos educativos desenvolvidos para a formação pedagógica continuada. Também

pressupomos que, nestes contextos, podemos reconhecer tendências escolares e não escolares apresentadas pelas novas DCN. O resultado dessa análise foi a manutenção do número de cinco pedagogos(as) de cinco contextos escolares e cinco pedagogos(as) de contextos não escolares, o que nos deu equilíbrio quantitativo de 15 sujeitos e 15 contextos. A Tabela 1 explicita o percentual de pedagogos(as) pesquisados como amostragem inicial.

Como se vê, o universo de amostragem inicial a ser pesquisada é de 15 pedagogos(as), distribuídos nos grupos 1 (G1), 2 (G2) e 3 (G3); cada um com cinco profissionais. O G1 foi composto por pedagogos(as) formadores(as) e coordenadores(as) de cursos de Pedagogia; G2 e G3 se compuseram de adesões aleatórias ou indicações de outros(as) profissionais. A procura por tais profissionais ocorreu em contextos escolares e não escolares: espaços que freqüentamos em parcerias para campo de estágios, bancas examinadoras de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), visitas técnicas a empresas, hospitais, organizações não governamentais (ONGs), por indicações de discentes bolsistas, monitores(as) e pesquisadores(as) de iniciação científica.

TABELA 1
Pedagogos(as) e contextos: amostragem inicial

AMOSTRAGEM	G1 IES	G2 ORGANIZAÇÕES NÃO ESCOLARES	G3 INSTITUIÇÕES ESCOLARES	TOTAL
Sujeitos	5 (33,3%)	5 (33,3%)	5 (33,3%)	15 (100%)
Contextos	5 (33,3%)	5 (33,3%)	5 (33,3%)	15 (100%)

O percentual na Tabela 2 evidencia que o universo de 15 pedagogos proposto pela amostragem inicial não foi alcançado: totalizaram 14 sujeitos, correspondentes a 93,33% do total esperado. Essa diferença está no G2: o(a) pedagogo(a) não localizado(a) é quem atua em gestão hospitalar. Embora existam profissionais atuantes nessa área, não nos atenderam por motivos de saúde (licença médica), pouca abertura do hospital público e inexistência desse(a) profissionais nos demais hospitais. Contudo, vale ressaltar: obtivemos uma quantidade de dados superior ao mínimo desejável para a pesquisa: 30%.

TABELA 2
Entrevistados por grupo

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Entrevistados(as)	5	4	5
Total	100%	80%	100%

TABELA 3
Pedagogos(as), instituições e organizações pesquisadas

PEDAGOGOS(AS)	G1 IES	G1 PED.	G2 ORG.	G2 PED.	G3 INST.	G3 PED.	TOTAL
1	A	A	F	F	K	K	Três
2	B	B	G	G	L	L	Três
3	C	C	H	H	M	M	Três
4	D	D	I	I	N	N	Três
5	E	E	J	—	O	O	Dois
Total	5/100%		5/100%		4/80%		14/93, 3%

A Tabela 3 mostra que os grupos G1, G2 e G3 se diferenciam por composições diferentes em razão do contexto em que os pedagogos e as pedagogas pesquisados atuam. No G1, as IES e os(as) pedagogos(as) são denominadas por A, B, C, D e E. No G2, as organizações não escolares são chamadas de F, G, H, I e J; pedagogos(as) gestores(as) são designados(as) por F, G, H e I. No G3, definimos por K, L, M, N e O, respectivamente, as instituições escolares e pedagogos(as) docentes ou especialistas de educação

A Tabela 4 mostra que os sujeitos da pesquisa são 14 pessoas do sexo feminino, por isso doravante adotamos o gênero feminino ao nos referirmos aos sujeitos e às eventuais atribuições a que couber essa distinção semântica. Mais que levar a uma definição de gênero lingüístico, esse percentual sugere o quanto a Pedagogia se conserva como “profissão feminina” por excelência; o pressuposto sociohistórico ainda se prende a parâmetros de 1939, quando, na criação da primeira Faculdade de Filosofia (FAFI) no Brasil, o curso de Pedagogia foi autorizado para as então normalistas do ensino médio terem curso superior para serem professoras (SILVA, 2003).

TABELA 4
Identidade: pedagogos (as) pesquisados

I.2	G1	G2	G3	TOTAL
Sexo	F = 5 — —	F = 4 — 20/30 = 2/50%	F = 5 — 20/30 = 1/20% 30/40 = 1/20%	F = 14/93,3% — 3/21,4% 1/7,1%
Idade	40/50 = 2/50% 50/60 = 2/50% Ñ/c = 1/20%	40/50 = 2/50% — —	40/50 = 1/20% 50/60 = 1/20% Ñ/c = 1/20%	5/35,7% 3/21,4% 2/14,3%
Total	100%	100%	100%	100%

Ñ/c: Não contaram

A idade predominante em cada grupo se altera, como mostra a Tabela 4. No G1 (pedagogas vinculadas às IES), quatro (90%) se encontram na faixa etária de 40–60 anos e uma (10%) não informou sua idade. No G2 (quatro pedagogas gestoras), as entrevistadas se dividem em duas faixas etárias: 20–30 anos (50%/duas); 40–50 anos (50%/duas). No G3, as idades também se alternam: para cada faixa etária, uma pedagoga docente ou especialista: 20–30 anos (20%); 30–40 anos (20%); 40–50 anos (20%); 20% não disseram a idade. Nos dados relativos a sexo e idade, predominam a presença feminina e a variação etária, sugerindo um quadro composto por várias gerações de mulheres. Isso permite supor que a Pedagogia, profissão “contestada” histórica e culturalmente, de pouca “valia”, de pouco “*status* socioeconômico”, ainda interessa a profissionais em transição da juventude para a vida adulta: afinal, 21,4% dos entrevistadas têm idade entre 20 e 30 anos; também interessa a 21,40% das entrevistadas com idade entre 50 e 60 anos.

2.1.1 Caracterização do grupo 1 (G1): pedagogas formadoras e as IES

As IES em Uberlândia que oferecem o curso de Pedagogia são sete. Uma é pública; as demais são privadas. O ensino é presencial em quatro IES e semipresencial em uma, que oferece 20% da carga horária do curso na modalidade ensino a distância. Duas ofereceram bacharelado até dezembro de 2006 e implantaram a licenciatura a partir do vestibular de janeiro de 2004, conforme prevê artigo das novas DCN:

1. Tendo em vista o disposto na Resolução [do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno] CNE/CP n. 1/2006, as Instituições de Ensino Superior (IES) terão o prazo de (1) um ano, contado a partir da data de publicação da citada Resolução (16 de maio de 2006), para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares. (BRASIL, 2006).

Sobre o tempo de trabalho, a Tabela 5 mostra que, das pedagogas do G1, só uma (20%) tem de 10 a 20 anos de experiência ao todo e quatro (80%) têm entre 20 e 40 anos. Na função atual de coordenadoras de curso de Pedagogia, as cinco (100%) têm até 5 anos; dentre elas, 3 estão aposentadas no serviço público como docentes do ensino fundamental ou superior.

TABELA 5
Trabalho: pedagogo(as) pesquisados(as)

1.3/ 1.4/ 1.5	G1	TOTAL
Tempo total	10/20 = 1/ 20% 20/30 = 2/ 40% 30/40 = 2/ 40%	5 (100%)
Tempo função	1/10 = 5/100%	5 (100%)
Aposentados	3 (21,4%)	3 (21,4%)

Para realizar as entrevistas, fizemos contato com as coordenações de cursos por telefone ou correio eletrônico. Encontramos dificuldades para agendar horários e datas viáveis: por várias vezes, houve cancelamentos com as IES C, D e E em razão de compromissos imprevistos e viagens, dentre outros motivos, tanto das pedagogas pesquisadas quanto nossos. As entrevistas aconteceram nas respectivas IES, nas salas das coordenadoras e variaram de uma hora e 30 minutos a duas horas e 20 minutos. O clima de desenvolvimento foi diferente entre as pedagogas pesquisadas e identificamos pouca abertura em três coordenadoras, que se restringiram a dar informações apenas sobre o curso, sem diálogo aberto e reflexivo. Respeitamos essa decisão por considerarmos as singularidades de cada profissional entrevistada. As entrevistas com estas foram mais objetivas: prevaleceu a racionalidade de se responder só ao que o formulário apresenta.

Também merecem considerações as condições físicas das IES. Em geral, estão bem instaladas, em prédios próprios, com arquitetura moderna, sobretudo B e E, que estão localizadas em prédios de infra-estrutura melhor. As IES A e C ocupam espaços mais antigos e adaptados. Nas demais observações, consideramos de mais relevância o “acolhimento” de algumas coordenadoras: reflexivo e permeado por racionalidade e afetividade. Com estas, os diálogos foram mais detalhados, aprofundados, sobretudo no quesito identidade dos cursos de Pedagogia em Uberlândia. Cabe ressaltar que elas já compuseram outros contextos com experiências significativas para a construção de processos institucionais, tais como autorizações, reconhecimentos, mudanças curriculares e participações em comissões internas às IES ou em outras que atuam como prestadoras de serviços do MEC e da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Quanto à entrevista semi-estruturada e dialogada, o formulário (APÊNDICE A) foi encaminhado a todas as IES via correio eletrônico, mas nem todas as coordenadoras confirmaram recebimento. Com isso, nós as deixamos à vontade para novo agendamento, mas nenhuma quis mudar a data. Ao iniciarmos cada entrevista, nós nos apresentamos àquelas com quem não tínhamos contato nem relacionamento profissional ou pessoal. Ao pedirmos para assinarem o Termo de Compromisso (APÊNDICE D) para a não-publicação de seus nomes nem os das IES, todas foram receptivas, mesmo quem não tinha acesso a esse documento na hora da entrevista. Nesse momento, apresentamos os objetivos, o tema, o objeto de estudo e assumimos o compromisso de enviar o formulário e as respostas, assim como os termos de Compromisso, às duas IES que não tiveram acesso ao formulário antes.

TABELA 6
Componentes curriculares ministrados; pedagogas coordenadoras de cursos em IES (G1)

IES	DIDÁTICA	ESTÁGIO	TOTAL
A	—	N/t	1
B	N/t	—	1
C	—	—	2
D	N/t	—	1
E	N/c	N/c	N/c
Total	2	3	5

N/c: Não contou

A Tabela 6 mostra os pontos em comum como componentes curriculares ministrados pelas coordenadoras, os quais são um dado considerado neste trabalho em razão de nossa compreensão da “identidade” construída em sua trajetória profissional e por entendermos que experiências, saberes e conhecimentos ajudam a fortalecer o estatuto epistemológico dos cursos de Pedagogia que elas integram como docentes e coordenadoras.

Esses dados revelam que, dentre os componentes curriculares, a Didática incide nas IES A e C, ou melhor, que 40% ministram o mesmo componente curricular; que Estágio é ministrado por três (60%) pedagogas, do total de pedagogas do G1, nas IES B, C e D. Os 13 componentes não são ministrados pelas pedagogas coordenadoras de cursos e formadoras num mesmo período letivo nem se acumulam no período de gestão do curso; alternam-se conforme a demanda interna a cada início de semestre. Na IES E, a entrevista não foi concluída, e a coordenadora pediu a suspensão, propondo-nos outro momento ou, ainda, enviar, por correio eletrônico, as respostas da questão 7, pois tinha de atender alguns discentes.

Escolhemos a segunda opção, mas a coordenadora não enviou a resposta. Avaliamos, então, que a inconclusão trouxe prejuízos à análise dos dados relativos às questões abertas. Para a análise do G1, salientamos, então, que, mesmo com as dificuldades, a participação dos cinco cursos de Pedagogia selecionados foi importante para a pesquisa. Também convém dizer que as entrevistas ocorreram num clima de respeito, sem “pressão” nas repostas dialogadas e com liberdade, tanto em relação às entrevistadas quanto a nós, que a entrevistamos, pois nos sentimos livres e à vontade para manifestar nossas idéias, concepções e interesses construtores da formação inicial (Pedagogia) das entrevistadas.

Nesse sentido, comungamos com Alvarado Prada (1997, p. 76 apud GONÇALVES, 2003, p. 76), para quem:

Uma característica dos seres humanos é a de serem sujeitos que constroem conhecimento e não objetos passivos de pesquisa. Os seres humanos não são objetos ou seres inertes, todos têm interesse, necessidades, idéias, concepções teóricas e ideológicas que inter-atuam na cotidianidade do meio cultural no qual sua história é desenvolvida.

Reconhecemos as pedagogas coordenadoras de cursos de Pedagogia como educadoras/formadoras que concebem e constroem conhecimentos e ações para (re)significar a Pedagogia no Brasil e em Uberlândia. São profissionais com valores e subjetividades singulares, bem como protagonistas da História da Pedagogia, individual e coletiva.

2.1.2 Caracterização do grupo 2 (G2): pedagogas gestoras de espaços não escolares

As pedagogas do G2 se vinculam a duas organizações do primeiro setor, a uma do segundo e uma do terceiro.¹⁰ São gestoras de diferentes áreas: recursos humanos, tecnologia educacional, Pedagogia social e gestão ambiental. O grupo ocupa espaços de trabalho diferentes das atividades escolares, dada a especificidade dos processos educativos informais, focados mais na gestão de projetos para treinamentos, desenvolvimento de habilidades e competências, captação de recursos financeiros, coordenação de equipes e líderes, desenvolvimento de políticas públicas e outras demandas. As funções e demandas oriundas das gestões que realizam serão apresentados nos próximos capítulos. Este item do segundo capítulo contém os dados principais como profissionais de contextos não escolares para apresentá-las como sujeitos da pesquisa com características a serem explicitadas no capítulo três. Os espaços de atuação dessas entrevistadas se delineiam graças à ousadia de quem busca ocupá-los com referencial pedagógico de formação inicial voltada à atuação em contextos não escolares. Logo, pressupomos que essas profissionais experimentem situações de conflitos para adquirir outros conhecimentos, habilidades e competências.

Para apresentar o tempo de trabalho das pedagogas, consideremos a Tabela 7. Como se vê, a concentração de tempo de trabalho se encontra em duas pedagogas (50%): entre 1 e 10 anos; em uma (25%), entre 10 e 20 anos; em outra (25%), entre 20 e 30 anos. Esse traço distingue o grupo do G1, pois mostra as pedagogas gestoras do G2 como egressas de IES de um tempo histórico posterior ao das pedagogas formadoras, isto é, são mais jovens de carreira. O grupo não tem pedagoga com tempo para aposentadoria, como se observa no G1.

¹⁰ Quando nos referimos aos setores da sociedade contemporânea, afirmamos que o primeiro setor se refere ao serviço público, o segundo é composto de organizações privadas e terceiro, de organizações não governamentais.

TABELA 7
Tempo de trabalho das pedagogas pesquisadas

1.3/ 1.4/ 1.5	G2	TOTAL
Tempo total	1/10 = 1 10/20 = 1 20/30 = 2	4 (100%)
Tempo função	1/10 = 3 10/20 = 1	4 (100%)
Aposentados		4 (100%)

Esses dados referentes ao tempo na função de gestoras do G2 mostram que 75% se concentram entre 1 e 10 anos e 25% (1) se concentram entre 10 e 20 anos. Esse percentual aproxima o G2 do G1, que também concentra esse tempo de atuação na função entre pedagogas formadoras, coordenadoras de cursos de Pedagogia. Os dados nos permitem supor que a rotatividade profissional entre as profissionais dos dois grupos é semelhante em tempo de serviço, mas pressupõe diferenças de características que merecem investigações detalhadas para se verificar mais claramente se o que se espera das profissionais do G2 são atribuições que se articulam ou contradizem o que histórica e socialmente foi construído em torno do(a) profissional de Pedagogia.

Os dados do Tabela 8 revelam que a formação inicial das pedagogas do G2 se concentra em três (65%) IES públicas e em uma IES privada (25%). Ao tratarmos da formação inicial no G2, constatamos que esta se concentra em habilitações como especialista (75%) e uma como bacharel (25%). Ao cruzarmos esses dados, vemos que a duração dos cursos se concentra no mínimo estabelecido pelas orientações anteriores às novas DCN: três anos e meio (75%). Uma pedagoga (25%) fez em quatro anos. Quanto à carga horária, não tivemos acesso a essa informação nos cursos que frequentaram como alunas. Entre as pedagogas do G2 e G3, observamos que nenhuma é aposentada; no G1, três (60%) o são.

TABELA 8
IES cursadas/pedagogos(as) (G2): gestoras

PED.	PUB.	PRIV.	CONC.	REGIME	LICENC.	BACHAR.	DURAÇÃO
F	1	—	1988	S	1	—	4 anos
G	—	1	2003	S	—	1	3 anos/6 meses
H	1	—	2002	A	1	—	4 anos
I	1	—	1990	S	1	—	4 anos
J	N/t	N/t	N/t	N/t	N/t	N/t	N/t
Total	3	1	N/t	N/t	3	1	N/t

2.1.3 Caracterização do grupo 3 (G3): pedagogas docentes ou especialistas da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental

Conforme a Tabela 9 o G3 reúne cinco pedagogas com formação em licenciatura ou habilitações; 80% (4) estudaram em IES públicas; 20% (uma), em IES privada. Quanto ao regime desses cursos, três (60%) são semestrais, dois (40%) são anuais. Um dado relevante: o período de conclusão de três (60%) se concentra na década de 1990; de duas (40%), entre 2002 e 2003.

TABELA 9
IES cursadas/pedagogos(as) (G3):
docentes e especialistas de contextos escolares

PED.	PUB.	PRIV.	CONC.	REGIME	LICENC.	DURAÇÃO
K	1	N/t	2000	S	1	4 anos
L		1	2003	S	1	3 anos/6 meses
M	1	N/t	2002	A	1	4 anos
N	1	N/t	1990	S	—	4 anos
O	1	N/t	1988	S	1	4 anos
Total	4	1	N/t	N/t	5	N/t

Os espaços de atuação dessas profissionais estão categorizados como contextos escolares, tais como coordenação pedagógica em IE infantil, docência do quarto ano do ensino fundamental municipal, supervisão pedagógica dos anos iniciais do ensino especial, supervisão pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Uberlândia e inspeção escolar do ensino fundamental municipal. A categorização estabelecida por este trabalho se define para torná-lo imprescindível neste momento em que as DCN prevêm prioritariamente a formação do docente para educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto ao tempo de trabalho (TAB. 10), observamos que entre as pedagogas de contextos escolares componentes do G3 há uma articulação com as do G2, de contextos não escolares. Dito de outro modo, três (60%) do G3 têm entre 1 e 10 anos de atuação profissional no contexto escolar e duas (40%), entre 10 e 20 anos.

TABELA 10
Trabalho: pedagogo(as) pesquisados(as) G3

1.3/ 1.4/ 1.5	G3	TOTAL
Tempo total	1/10 = 1 10/20 = 2 20/30 = 2	5 (100%)
Tempo função	1/10 = 3 10/20 = 2 20/30 = N/t	5 (100%)
Aposentados	N/t	5 (100%)

A categorização estabelecida para se definir como contexto escolar neste trabalho se guia por princípios previstos pelas novas DCN ao conceituarem docência de forma ampliada:

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, éticas e estéticas inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Outra articulação entre G2 e G3 é o tempo de atuação além da função pesquisada. As cinco pedagogas de cada grupo têm entre 1 e 30 anos de experiência profissional (nenhum grupo tem pedagoga cuja experiência de trabalho exceda 30 anos). Ao observarmos o G1, vemos que, entre as pedagogas formadoras, o tempo de atuação se concentra entre 10 e 40 anos.

2.2 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a reorganização curricular nas Instituições de Ensino Superior: embates teóricos

Homologadas pela Resolução CNE/CP (1/2006), as novas DCN deram às IES o prazo de um ano, contado a partir da data de publicação no *Diário oficial* da União (16 de maio de 2006), para se adequarem às exigências apresentadas. Estas refletem o debate histórico sobre o conhecimento relativo à Pedagogia no Brasil e, em essência, o compromisso dos segmentos que a representam. Dentre outras, destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), autores, autoras, pesquisadores, pesquisadoras e outros que apresentam visão crítica da natureza, da identidade e das perspectivas de mudanças para a Pedagogia. Dentre os projetos de resolução encaminhados ao CNE/CP no debate dos últimos 25 anos, destacamos o de abril e o de dezembro de 2005, que definem, conforme Melo (2006), o contexto em que se desenvolve a discussão e sugerem os riscos e as possibilidades, como todo projeto de reconstrução identitária.

Desde 1980 vivemos intensamente o Movimento Nacional de Renovação da Educação e da Pedagogia, também parte do debate em busca do “fortalecimento” do estatuto epistemológico da Pedagogia como curso e formação. Em 25 anos, o debate sobre a formação de pedagogos e pedagogas, concretizado com as novas DCN, apresenta-nos uma “solução

provisória” que, segundo Kuenzer (2002), não é consensual. Para essa autora, ao se decidir pelo texto encaminhado ao MEC e homologado em 2006, o CNE cumpriu sua função de regular sem explicitar sua decisão controversa entre texto e contexto. Nossa análise nesse ângulo, articulando Melo (2006) e Kuenzer (2002), esclarece-nos o entendimento dos critérios que orientaram a decisão do CNE, quais sejam: a maioria e a racionalização. Não se pode reconhecer a possibilidade de se garantir “adequação” político-pedagógica à reorganização curricular a ser cumprida pelas IES quando se limita a formação à licenciatura unida ao bacharelado como um curso só.

Ao ser indagada sobre como avalia as novas DCN, uma das profissionais de IES pesquisadas expressa essa controvérsia. Diz ela:

Após o tempo longo [sem as DCN], esta vem contemplar a retomada para a valorização do profissional. As DCN perdem na autonomia ao inviabilizarem a permanência do bacharelado, impondo a licenciatura e colocando as IES sem opção. (Profissional B).

A controvérsia se explicita mais quando recorremos ao projeto de resolução de dezembro de 2005, cujo texto foi aprovado por unanimidade pelo CNE/CP. Três conselheiros votaram com restrições; destes, destacamos Cordão, que ressalta a permanência das modalidades (curso Normal ou Pedagogia) em nome da flexibilização de oferta que melhor se ajusta a IES privadas, e Barone (2005), que salienta uma contradição intrínseca à definição de pedagogo(a) apenas como licenciado: ele admite que a solução para a questão é preservar o que chama de espectro mais amplo de formação mantendo o bacharelado.

Sobre isso, Kuenzer (2002, p. 189) analisa que há dimensões a serem discutidas desde que a definição de ação docente apresentada pelo parecer 5/2005 abra possibilidades variadas para a organização curricular nos cursos de Pedagogia ao mostrar flexibilização ante o engessamento apresentado antes desse parecer. A princípio, essa autora concorda com o conselheiro Barone (2005) porque ela reconhece certo retrocesso na proposta de condensar uma formação tão ampla na licenciatura. Compartilhamos das idéias do conselheiro e da autora por compreendermos que os cursos de Pedagogia precisam formar profissionais com novos perfis para atuar em contextos correspondentes às demandas apresentadas à docência, à gestão e às diferentes mídias e linguagens digitais.

As análises das contradições são numerosas, e os resultados se evidenciam para as IES formadoras, as quais, entre cumprir as exigências legais e fazer a reorganização curricular, precisam se atentar ao compromisso de formar profissionais qualificados(as) para superar a imprecisão conceitual. O bacharelado poderia cumprir parte dessa formação. Também a Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior Privado (ABMES) discutiu o

texto da resolução, por intermédio de uma comissão que fez suas contribuições. Membro desse grupo, Sertório Neto (2005, p. 3) faz suas observações que nos levam a esta reflexão:

Os profissionais do curso de Pedagogia [...] entendem que [a docência e os diversos contextos de atuação] são problemáticos para a pedagogia nacional e, sobretudo, para os bacharelados. Contra esses valores propomos: 1. A base da formação do pedagogo pode ser a docência, a não ser no caso do pedagogo licenciado. Entendemos que, de maneira mais ampla, a base da formação do pedagogo deva ser a educação e seus fundamentos. Garantiríamos assim a diversidade do fazer pedagógico e a legitimidade dos bacharelados. 2. É preciso deixar um espaço expressivo no currículo para a introdução de disciplinas que, de fato, preparem o pedagogo para a atuação em espaços não formais e emergentes da educação (área de gestão do conhecimento e de educação a distância, por exemplo).

Esse autor se refere à docência como “obstáculo” por compreender que o curso de Pedagogia tem de oferecer as duas formações: bacharelado com foco em gestão, desde que priorize a precisão epistemológica e licenciatura tendo a docência como base, comprometida, também, com a formação teórico-prática. Esse ponto de vista, a princípio, não exclui a importância da unidade teoria-prática na formação do pedagogo e da pedagoga contemporâneos, independentemente do contexto de atuação profissional. Concordamos com essa premissa por considerarmos que esta contém em si aspectos da abordagem histórico-crítica, fundamental à formação docente. Entendemos que esses pressupostos precisam compor a organização curricular dos cursos de Pedagogia.

A Pedagogia na perspectiva histórico-crítica permite analisar e contextualizar fatos e marcos sociais e políticos intrínsecos aos processos de formação do pedagogo e da pedagoga como base teórica componente do estatuto epistemológico. Essa abordagem nos permite entender que a Pedagogia, ciência da educação, é única, que as várias pedagogias são temporais e que suas contribuições definem as tendências de época, as demandas e os contextos de atuação, embora nos apresentem suas contradições frente ao debate que se arrasta desde a criação desse curso no Brasil, em 1939. A contextualização histórica nos fundamenta teoricamente e nos esclarece a força política do movimento pedagógico na década de 1980 para a elaboração de análises da Pedagogia oficial e seu caráter reprodutor. Estas mobilizaram mudanças culturais na educação e nos(as) educadores(as) com críticas formuladas para as correntes teóricas tradicionais que permeavam o campo educacional e desencadearam a busca de alternativas para superar os modelos dominantes na escola e presentes na prática educativa do(a) docente em sala de aula.

Ao se referir às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2005) nos instiga a compreender esse movimento e ver como a Pedagogia se apresentava nos processos sociais. Esse autor aponta que discutir questões pedagógicas com clássicos nos oferece o

conhecimento epistemológico, a exemplo do pensamento de autores como Comenius, Dewey, Herbart, Makarenko, Marx, Rousseau e outros(as) que nos possibilitaram explicitar com mais propriedade suas correntes e tendências pedagógicas. Como nossa abordagem de formação inicial em Pedagogia e do(a) pedagogo(a) se apóia em concepções histórico-críticas como norteadoras da ação educativa, buscamos em Saviani (2005) pressupostos teóricos para identificar as contradições implícitas em tal movimento; este nos possibilita formular teoricamente o fenômeno da construção identitária dos cursos de Pedagogia em busca da superação reprodutivista e tradicional. Também nos reportamos a análises sistematizadas por autores, autoras e entidades contemporâneas que nos dão condições de compreender com mais clareza a função político-pedagógica presente no cerne da questão inicial: a imprecisão teórico-prática oferecida na formação inicial dos cursos de Pedagogia.

Contudo, para que as visões se movam rumo às análises dos condicionantes sociais e críticos, é preciso articulá-los com ações de intervenção pedagógica transformadoras da realidade: sair do “condicionante” de alienação para uma condição mais ativa. Gasparin (2002, p. 3) nos adverte:

À primeira vista, parece que os professores perderam suas funções de transmissores e construtores de conhecimentos. As profundas mudanças que estão se processando na sociedade dão a impressão de que eles são dispensáveis e podem ser substituídos por computadores e outros equipamentos [...] Todavia, quando se buscam mudanças efetivas na sala de aula e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto político. [...] implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade.

Esse novo posicionamento requer trabalhar os conteúdos teóricos de forma contextualizada e dialogada entre as áreas de conhecimento e formação humana. Isso nos possibilita evidenciar ao(à) pedagogo(a) formador(a) que os conteúdos tratados pelas disciplinas (componentes curriculares) dos cursos de Pedagogia são sempre uma “produção histórica” de como ocorrem as relações sociais de trabalho e que teriam de reunir dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais, conforme aponta Gasparin (2002), para que sejam explicitadas e apreendidas no processo de ensino e aprendizagem. Essa ação pedagógica nos permite apreender que os conhecimentos teóricos não têm de ser tratados linearmente, mas, sobretudo, em suas contradições e articulações entre as diversas disciplinas, o que nos possibilita alcançar o sentido desse processo e o significado do conhecimento que busca, cada vez mais, a “interdisciplinaridade” reconstruído em suas “plurideterminações” (GASPARIN, 2002) frente

às novas condições de produção humana e buscando respostas aos novos desafios postos pela contemporaneidade. É urgente que essas novas formas do fazer pedagógico se movam dos condicionantes sociais pela articulação com ações de intervenção sobre a realidade. Assim, faz-se necessário sair da condição de pedagogos(as) alienados(as) para a de pedagogos(as) mais ativos

Ressaltamos que não se pode desprezar a história, negando fatos, marcos, pessoas e processos. Também não nos predispomos a defender acriticamente as regulamentações das novas DCN nem a considerar que representam o desejo de pedagogos e pedagogas atuantes em diferentes contextos além da escola. Daí surgirem as contradições e articulações de forma dialética que nos pontuam a importância de haver novos avanços e outras configurações para o(a) pedagogo(a) contemporâneo(a). Não negamos a importância do movimento nacional desde 1980, pois reconhecemos que é um marco histórico pelas suas conquistas e cujo texto contém a formação integral, generalista e humanitária posta pela ANFOPE, que nos representou nesse período de reconstrução da base comum de formação pedagógica. Esse é um aspecto de articulação entre os sujeitos desta pesquisa e os princípios defendidos pelas entidades do referido movimento. O que é histórico e o que é crítica nesta pesquisa? Estas são questões a serem analisadas para não cairmos na crítica pela crítica e no histórico meramente descritivo de fatos e marcos. A concepção de Pedagogia histórico-crítica nesse contexto de que ora tratamos requer empenho para se compreender a identidade dos cursos de Pedagogia com base no desenvolvimento histórico, ou seja, na compreensão da História da Pedagogia partindo-se do que entendemos como “material concreto” determinante dos condicionantes sociais que nos acompanham: a realidade concreta do(a) profissional da Pedagogia.

Se os anos de 1970/80 foram o momento em que a educação brasileira se desenvolveu, ainda pela *Pedagogia tradicional*, depois inspirada por outras correntes, isso não significa excluir uma tendência em detrimento de outra; apenas se propôs sua desmonopolização, pois nesse contexto surge a *Pedagogia tecnicista*. O curso de Pedagogia é, então, organizado nesse momento para formar técnicos e habilitar profissionais a assumirem funções e cargos de especialistas da educação no âmbito escolar e nas secretarias de Educação. Essa Pedagogia se caracteriza pela racionalidade, eficiência e produtividade, que se impõem legalmente em plena ditadura sem participação democrática de pedagogos, pedagogas e entidades representativas. Esse modelo pedagógico restringe o campo de atuação em demandas emergentes internas à escola e se volta ao nivelamento de aprendizagem numa escola para todos mas que atendia a uma minoria privilegiada: a classe dominante. Crianças de outras classes sociais que não se adaptavam ficavam marginalizadas no processo de ensino

e aprendizagem e, muitas vezes, eram encaminhadas ao pedagogo(a) para receber atendimentos individualizados e discriminatórios.

Surge, então, uma corrente de críticos que rejeita esse modelo oficial e articula uma proposta educacional denominada por Saviani (2005) de histórico-crítica, por entender esse autor que essa concepção se contrapõe às teorias não críticas.¹¹ Se a corrente crítico-reprodutivista de “controle” combate as propostas pedagógicas tradicionais e não críticas, ela não apresenta suas propostas de transformações ao se prender apenas ao discurso crítico. Os professores e as professoras buscam “alternativas” perante as evidências escolares de inadequações, insuficiências e instabilidade. Essa busca se caracteriza por questionamentos: como conduzir os processos educativos? Qual proposta pedagógica cumpre as novas exigências? Nesse novo cenário, surge a primeira contradição: os adeptos à Pedagogia Histórico-crítica impulsionam novas formas de intervir na realidade escolar. Contudo, indagamos: como os cursos de Pedagogia se organizam nesse momento histórico? As IES apresentam novas propostas de formação para os profissionais de educação? Na realidade, a Pedagogia Histórico-crítica nos apresenta sua raiz transformadora, apontando a necessidade de se dar outra direção à formação do(a) pedagogo(a).

Nossa preocupação diante das novas formas de reorganização curricular após as novas DCN é a questão norteadora desta análise e que nos faz perguntar: para que ensinar esta ou aquela disciplina e qual é sua relevância para a formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a)? Daí a necessidade de se levantarem novas formas de organização curricular, com novos processos e métodos, os quais não precisam mais ser considerados em si mesmos. De início, analisamos que estes precisam incluir a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento. Compreendemos que a Pedagogia Histórico-crítica nesse período de efervescência nos apresenta desafios ao apregoar que a sistematização dos conteúdos supõe certas habilidades e que o saber sistematizado precisa ser “assimilável” às novas gerações: enquanto forma e conteúdo, socialização e produção do saber, saber e consciência, saber e processo, saberes, ponto de partida e ponto de chegada. Portanto, faz-se necessário superar os modelos fragmentados que discriminam quem tem oportunidades de transformar seus saberes em conhecimentos e instrumentos de lutas sociais.

Quando nos referimos à formação inicial do(a) pedagogo(a) guiados pelo referencial histórico-crítico, falamos em desafios e mudanças. Um é a superação de dificuldades e da

¹¹ Para Saviani (2005), as teorias não críticas desconsideram os determinantes sociais da educação e desacreditam no poder que esta tem de determinar relações sociais e reproduzir relações sociais vigentes.

resistência docente ao se considerar as demandas atuais. Para tratar delas é preciso encontrar novas alternativas de abordagem pedagógica. Outro é a reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, para a qual se faz necessário buscar correntes pedagógicas e teorias de educação que as embasem e que sejam apreendidas com consistência lógica, pois as novas e diversas práticas pedagógicas pedem influxos e caminhos diferentes.

Por fim, a distância entre teoria e prática também nos desafia, pois surgem novos caminhos e novas direções a serem desvelados. A isso se acrescenta a distinção que a ser feita entre a produção material e a não material em educação, tendo em vista o referencial da Pedagogia Histórico-crítica e a materialidade da ação pedagógica, ou seja, as modalidades, os recursos, as idéias, o ensino, as atividades, os ambientes, as teorias e as concepções. Eis, então, o legado da prática sobre a teoria e vice-versa. Nesse sentido, Gasparin (2002, p. 3) afirma:

Evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência: que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola.

Segundo esses pressupostos, a proposta do autor exige que se reconsidere a “realidade social” no sentido mais amplo, não se restringindo à escola, às IES nem à sala de aula. É preciso apontar novas formas de pensar e agir pedagogicamente com base na leitura crítica da realidade em que o(a) pedagogo(a) vai atuar. Nesse ponto de vista, Gasparin (2002) defende o desenvolvimento do trabalho pedagógico tomando como marco referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento,¹² de forma em que esta fundamente a metodologia e o planejamento da prática educativa.

Consideremos a reorganização curricular dos cursos de Pedagogia e três grandes questões. 1) A ausência de um núcleo de base comum curricular pelas novas DCN, que apenas listam princípios a serem seguidos pelas IES. Parece-nos que algumas delas ainda se orientam por posturas equivocadas, diga-se, prendem-se a modelos curriculares de IES com melhor referência curricular e acabam por propor formações desarticuladas da realidade e desconectadas da “precisão epistemológica”. 2) A estrutura organizacional dos cursos de Pedagogia hoje é diversa e incorpora outros referenciais teóricos, ao

¹² “A metodologia dialética do conhecimento permeia o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento [...] no que se refere à nova forma de o professor estruturar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como as respectivas ações dos alunos.” (GASPARIN, 2003, p. 5).

formularem suas propostas curriculares. 3) As IES quase sempre não se atentam ao fato de que as mudanças têm de se articular com teorias da educação clássica sem serem tradicionais para viabilizar novas formas de abordagem teórica das práticas distintas a serem possibilitadas ao(à) pedagogo(a) contemporâneo. A “descontinuidade” de nossas iniciativas em educação como uma das “contradições” que caracterizam a natureza e especificidade da ação educacional passa por rupturas que anulam teorias, experiências e referenciais em nome de modismos. Quase sempre não atingimos nossos objetivos, o que nos torna vulneráveis frente à versatilidade como fator de mudança. Podemos inferir essas questões no dizer de Saviani (2005) quando ele se refere a questões como essas que, muitas vezes, podem nos levar à falência da educação em razão do “déficit” histórico criado pelos problemas sérios e circunstanciais que acabamos por elaborar como nossa “inconsistência” pedagógica.

Contudo, à medida que tais questões e desafios são discutidos, talvez possamos desenvolver propostas curriculares mais claras e definir situações complexas mais atuais, desde que orientadas por bases teóricas que apoiem a prática pedagógica de quem está se formado. Em outros termos, avançar na resolução das questões e superação dos desafios que se nos apresentam requer consenso sobre o que educadores e educadoras denominam de distância entre teoria e prática, entendendo que essa distância ocorre entre quem formula propostas de reorganização curricular e quem é formado pelas IES. Estas precisam favorecer a consonância entre IES, agências formadoras, escolas e organizações com demandas de novas ações educativas.

Apoiamo-nos em pressupostos que constataam que as concepções norteadoras da formação inicial de pedagogos(as) nas IES pesquisadas se formulam em princípios, métodos e procedimentos práticos ligados ao desenvolvimento de processos pedagógicos que sinalizam a inter-relação entre componentes curriculares, projetos de ensino, pesquisa e extensão no interior dos cursos. Eis o que dizem algumas pedagogas:

[...] algumas tentativas de rompimento com o disciplinar. (Profissional D).

[...] a concepção do curso é para a formação do pedagogo especialista [...] embora a docência seja a base. (Profissional A).

A base de ambos os cursos [bacharelado anterior às DCN e a licenciatura] é a formação do educador tendo como base a relação teoria-prática numa abordagem interdisciplinar. (Profissional C).

A formação plural do pedagogo para atuar em diversos espaços incluindo a docência sem perder de vista a proposta inicial do bacharelado. (Profissional B).

No contexto de transição pós-DCN, os cursos de Pedagogia pesquisados nos apresentam os limites próprios do ensino superior, buscando superar desafios com aporte teórico. Essa busca nos esclarece que as IES se deparam com um quadro peculiar e comum:

- lançam mão de idéias pedagógicas só para cumprir as DCN quanto ao que, de fato, já realizam: docência como base. Mesmo nos bacharelados, identificamos disciplinas (componentes curriculares) voltados à sala de aula;
- redimensionam a proposta para inserir a docência sem perder de vista a identidade curricular consolidada, a fim de formar gestores(as) para contextos não escolares;
- assumem obrigações impostas que lhes tiram a possibilidade de formar o(a) pedagogo(a) generalista ou o especialista e o(a) professor(a) separadamente no curso Normal Superior;
- discutem a resistência docente para a mudança curricular da modalidade mais tradicional e disciplinar para se formar pedagogos(as) para a escola com outras configurações mais interdisciplinares.

Para nossa análise, importa considerar as articulações e contradições, visto que as cinco IES apresentam as quatro tentativas diferentes. Mas, ocorre como nos indicam: os cursos se organizam para corresponder às suas concepções, ou seja, às orientações teóricas. Assim, analisamos, com base em Saviani (2005), que quando se quer mudar a proposta de formação não basta formular o Projeto Pedagógico e apresentá-lo a docentes e discentes. É preciso considerar as teorias presentes no interior dos cursos como determinantes das ações e averiguar se o docente que está desenvolvendo a formação de pedagogo(a) resiste ou não às novas teorias educacionais.

Porém, é questionável a concepção de formação inicial de pedagogos e pedagogas nas IES pesquisadas ante a proposta concebida pelas novas DCN, mesmo que contenham princípios defendidos pelo movimento histórico para a base de formação. Aqui entra a contribuição da Pedagogia Histórico-crítica quanto a se analisar o que é histórico e o que carece de crítica por causa das contradições apresentadas pelas agências formadoras ao se reorganizarem curricularmente. Essa referência local (IES que desenvolvem a formação inicial) mostra que a organização curricular se estrutura, fundamentalmente, na orientação que sustenta os processos de autorização e reconhecimento dos cursos pelo MEC ou pelo CEE/MG, os quais, muitas vezes, não conseguem revisar teorias e práticas adotadas. Com isso, questionamos: é possível fazer a reorganização curricular?

Para Saviani (2005, p. 122):

[...] é imperioso mexer na máquina, às vezes até por uma questão de bom senso não sendo preciso fazer recursos a muitas teorias. Mas no caso em tela, especialmente se tratando da Pedagogia Histórico-Crítica, para a qual, como já destacou, a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter dominante pode, mesmo, ser interpretada como inconsistência teórica.

A questão do bom senso apontada pelo autor requer consciência política e que se considere a prática pedagógica como critério e fundamento para as teorias de educação, o que nessa pesquisa significa dar o que ele denomina por materialidade pedagógica.

Tendo em vista as novas DCN, essa reorganização curricular dos cursos de Pedagogia enfatiza a importância de formadores e formadoras de novos pedagogos e pedagogas se situarem na condução dos princípios norteadores da base comum apresentada. Nesse momento, o ponto de partida são os projetos interdisciplinares (MELO, 2006) a serem formulados coletivamente como mediação entre teoria e prática. Seus eixos integradores (MARQUES, 2000) precisam ser investigados nos contextos de atuação profissional como prováveis demandas e seus condicionantes sociais, os quais precisam ser estudados e pesquisados com novas intervenções.

Entretanto, deparamo-nos com os entraves estruturais e organizacionais da própria IES, os quais se evidenciam quando as profissionais entrevistadas discutem o trabalho docente diante dos impasses presentes na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em níveis diferentes. Isso ocorre em IES públicas e IES privadas. A estrutura acadêmica e as condições de ensino quase sempre são barreiras que, por razões diversas, dificultam os avanços teóricos, dados os limites organizacionais impostos. Por exemplo, pela ausência de políticas educacionais favoráveis, fomento à pesquisa ou políticas de cargos e salários compatíveis com a elaboração e sistematização de trabalhos que levem à produção científica necessária para que o ensino superior avance. Essa questão se evidencia mais em IES privadas, pelos obstáculos decorrentes dos custos e benefícios; nas IES públicas, o problema tem proporção menor. Dito de outro modo se há espaço em todas para a produção de trabalhos científicos, estes se manifestam de forma diferente:

O ensino é desenvolvido pelo Projeto Pedagógico, que avança do interdisciplinar para o transdisciplinar por meio de quatro eixos epistêmicos. A pesquisa, a partir do quinto período, se desenvolve com o eixo e é apresentada durante a Mostra de Saberes. A extensão ocorre com a realização de dois cursos para a comunidade, anualmente. (Profissional E).

A pesquisa na graduação não tem linhas de pesquisas. Pretende-se definir [a partir do novo projeto]. Há núcleos temáticos que se definem a partir da estrutura e vertentes do curso. A extensão acontece em evento anual onde se apresentam os trabalhos [de ensino, pesquisa e estágios]. (Profissional D).

A pesquisa é organizada em núcleos conforme as áreas de ensino dos docentes envolvidos, o que definirá as bases para a iniciação científica e os projetos. A extensão é comunitária e se define com a formação de grupos de estudos e pesquisas, como também o oferecimento de oficinas em bairros e comunidade com o desenvolvimento de projetos. (Profissional C).

As linhas de pesquisa são três e estas norteiam os temas e objetos de estudo para os TCC [trabalhos de conclusão de curso/monografia]. A extensão acontece por meio de desenvolvimento de projetos de ensino ou de pesquisa sob a responsabilidade do núcleo de pesquisas, o qual aprova, desenvolve e avalia de forma sistematizada os projetos semestrais e ou anualmente. (Profissional B).

Os projetos interdisciplinares do ensino [com base teórica e metodológica] são desenvolvidos em duas linhas como pesquisa e extensão na comunidade. (Profissional A).

Pressupomos que, mesmo com os problemas na estrutura organizacional e acadêmica das IES, estas buscam resolvê-los; observamos que se empenham para que a produção ocorra como artigos, TCC, relatórios e mostras de trabalhos. Perante os problemas e desafios que se impõe às IES pesquisadas, consideramos que há riscos, possibilidades e contradições que precisam ser analisados à luz da Pedagogia Histórico-crítica. Identificamos que o maior problema é a reorganização curricular pós-DCN, porque apresenta os princípios e as finalidades que, embora conquistados historicamente pelo movimento nacional de entidades representativas e por estudos de teóricos, merecem novas análises para se avançar na superação dos desafios levantados neste trabalho.

A posição das pedagogas entrevistadas, com base em nossas observações e entrevistas, é que ainda existe resistência nas IES quanto à organização curricular e ao desenvolvimento de ações pedagógicas mais articuladas com novas teorias da educação e com as demandas atuais de docência: gestão; tecnologia; educação especial, de jovens e adultos, no campo e ambiental; planejamento; avaliação e outras.

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. (DCN, 2006).

O referencial da Pedagogia Histórico-crítica é a abordagem que nos dá o embasamento necessário à compreensão de pontos a serem analisados, por exemplo, as complexidades que estão no cerne das concepções de formação inicial do(a) pedagogo(a)

contemporâneo(a) e outras. Também nos reportamos a Melo (2006) para analisar a complexidade¹³ em torno dos processos curriculares dos cursos de Pedagogia. A autora nos aponta pressupostos sobre leitura e estudos de outros(as) autores(as) que concebem a Pedagogia como:

[...] síntese pedagógica de complexo sócio-filosófica, histórico-antropológica e política, tendo no seu campo pela articulação teoria-prática (com seus objetos, questões e métodos próprios) numa relação uno/plural (relaciona com outras ciências aportes), num sentido praxiológico, axiológico, normativo ligado ao terreno dos fins formativos e instrucionais. (MELO, 2006, p. 243).

Essa concepção se orienta pela perspectiva da “construção” de processos mediadores da reflexão crítico-filosófica, epistemológica e política que contribuam para garantir unidade e autonomia à composição de outras formas de organização curricular. Esse referencial contém a complexidade na visão de Behrens (2006) a que nos referimos porque considera os diversos saberes e fundamentos básicos como imprescindíveis à formação de profissionais de educação. Reportamo-nos a esse referencial para analisar a recontextualização dos cursos de pedagogia e como teriam de articular, de modo mais integrado, a unidade teoria-prática (DCN, 2006) no que se refere à educação, política, organização e gestão escolares.

As novas DCN e suas definições dos princípios e das condições de ensino indicam a complexidade a ser tratada pelos cursos de Pedagogia ao se referir à docência:

§ 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. (DCN, 2006).

Em seus processos de reorganização curricular, planejamento e avaliação, as IES pesquisadas indicam suas necessidades ao recorrerem a referenciais além daqueles que até então embasaram a formação. Segundo Melo (2005), o cumprimento das novas DCN exige que os cursos passem a teorizar e concretizar a Pedagogia para se compreender a complexidade e a multidimensionalidade, aprimorando-se a intencionalidade de formação inicial guiada pelo fortalecimento de seus aportes teóricos para promover suas ações pedagógicas como prática social e educacional. E isso requer o desenvolvimento de trabalhos

¹³ Para Behrens (2006), a opção pela construção coletiva de projetos num paradigma da complexidade envolve o enfoque complexo e globalizados com foco na formação de profissionais da educação superior que inclua as múltiplas visões para a inter-relação do processo de ensino e aprendizagem significativa.

coletivos e de gestão democrática que ultrapassem a postura do individualismo, da fragmentação e da dispersão das pessoas envolvidas, das disciplinas e dos conteúdos trabalhados.

No dizer de Silva e Sordi (2000), o trabalho pedagógico, diga-se, a interação social de quem ensina com quem aprende, pressupõe um conteúdo a ser socializado (transmitido), uma experiência teórico-prática de docência a ser ensinada e apreendida (vivenciada) e a pré-disposição de sujeitos a assumirem novos postos de educadores na organização da sociedade. Por isso precisamos embasar a análise das novas reorganizações dos cursos pesquisados na aproximação entre as obrigações legais, a autonomia segundo as DCN e a realidade que nos relatam as 14 pedagogas entrevistadas. Portanto, concordamos com o pressuposto de que na relação social, numa abordagem histórico-crítica, mesmo com as contradições presentes nos espaços de formações, pode haver transformação de consciências e, por conseqüência, de pessoas e do conhecimento. Para isso, convém salientar, precisamos ter como aporte teórico os referenciais que tomam a educação como formação favorável ao acesso ao conhecimento como direito de todos(as) e mobilizador de transformações.

Por reorganização curricular, entendemos, também, o trabalho desenvolvido pelos cursos de Pedagogia no planejamento coletivo como base para revisão do Projeto Pedagógico responsável pela formação docente e busca o entendimento das formas em que se definem as ações desta para os debates contemporâneos sobre a complexidade que circunda os cursos de Pedagogia. Como querem Silva e Sordi (2000, p. 6, grifo nosso),

Ao entender o Curso de Pedagogia como um *local de formação docente* e como um espaço de luta pela melhoria da qualidade do ensino, foi possível analisar [...] a problemática posta, os objetivos anunciados [...] [e buscar] compreender um pouco do cotidiano e das práticas pedagógicas presentes na realidade da Formação de Professores.

Tal entendimento contribui para a reflexão e o debate sobre a complexidade desse curso, a qual nos mobiliza a buscar outros meios de tratar as áreas do conhecimento. Para isso, até podemos reproduzir as informações sobre um fenômeno estudado, mas temos de respeitar suas dimensões diversas. A multidimensionalidade do curso de Pedagogia nos revela a “pluralidade” das ciências como campo fértil a ser cultivado com a dimensão da complexidade.

Com as novas DCN, a reorganização curricular do curso de Pedagogia supõe articular disciplinas, categorias e conhecimentos nas várias dimensões de formação

inicial em três núcleos, na condição de estrutura redimensionável pelas IES. Vejamos:

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: [...] *um núcleo de aprofundamento e diversificação* de estudos voltados à área de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: [...] *um núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação. (DCN, 2006).

Como se vê, a complexidade dessa estrutura em um só curso que condensa bacharelado e licenciatura pressupõem que a reorganização curricular cumpra essas dimensões, várias e múltiplas, mas respeite a abertura à diversidade que os projetos pedagógicos dos cursos precisam assegurar segundo a realidade das IES e as demandas socioculturais de cada região e localidade (MELO, 2006).

Os riscos para os cursos de Pedagogia nesse cenário são numerosos e suscetíveis a incompletudes e incertezas se não nos atentarmos ao que é fundamental para se avançar rumo ao fortalecimento epistemológico. Tais riscos se evidenciam nas entrevistas dialogadas quando as profissionais da educação entrevistadas, coordenadoras de curso de Pedagogia, são indagadas sobre as DCN. Diz uma delas: *“é um avanço, mas poderá causar dificuldades para quem deseja atuar como pedagogo. E a IES que oferece o curso Normal Superior não enfatiza em sua base curricular a formação para o pedagogo”* (Profissional A). Por essa lógica, não podemos admitir “simplificações” que resgatem a “fragilidade” da formação que generaliza o(a) pedagogo(a) e, assim, desfoca os processos educativos da docência como base da formação e identidade desse(a) profissional.

Conforme o movimento de educadores, o estatuto epistemológico está presente nas reflexões e nas discussões postas no evento promovido pela ANFOPE (2006) em Águas de Lindóia:

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau (Fundamental) e também na Pré-escola (Educação Infantil), passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência.

Nesse enfoque, a docência é ampliável como base da formação e não pode ser vista como modelo fechado e absoluto. Comungamos da visão de Melo (2006) de que ela tem de

ser recontextualizada conforme os desafios, as demandas e as políticas oficiais. Isso se expressa na fala de uma das profissionais formadoras pesquisadas:

Apesar dos debates, as DCN definem a docência como base de formação. Isso reduz a oscilação entre a titulação e a formação de fato. Como formação inicial há a valorização do professor enquanto profissional formado. (Profissional C).

Tal conceito de docência converge para as idéias de Libâneo (2005). Embora esse autor tenha embates com a ANFOPE, reitera que a formação do(a) pedagogo(a) precisa priorizar uma compreensão dos fenômenos educacionais e aponta a (res)significação do conceito de educação e Pedagogia como processo social contemporâneo urgente. Referimo-nos a essa visão ao resgatarmos Ghiraldelli (1966) e Brandão (2006) para evidenciar que as demandas contemporâneas para o(a) pedagogo(a) levam a entender que os fenômenos em torno da Educação são multifacetados e ocorrem em espaços, tempos e instituições de formas distintas e em modalidades diversas. Nesse sentido, não podemos pôr a Pedagogia à parte dos fenômenos educativos, reduzi-la à prática, a procedimentos didáticos e metodológicos de ensino. Os cursos de Pedagogia teriam de privilegiar e aprofundar pontos básicos para explicitar o compromisso de fortalecimento epistemológico a fim de reconstruírem permanentemente as teorias e os conhecimentos que possam ser o aporte para as práticas pedagógicas. Para que isso ocorra, reconhecemos que a Pedagogia como teoria da educação não pode ser vista como algo disperso das ciências da educação (“ciências irmãs”) que, juntas, complementam-se para formar o(a) pedagogo(a) como docente que possa atuar na educação escolar e não escolar.

Compreendemos que a explicitação da gênese nos acompanha e nos faz avançar rumo ao fortalecimento epistemológico, como afirma uma das pedagogas formadoras entrevistadas para esta pesquisa: “*encontra-se numa fase de ser favorável e de conhecimento [transição] pra compreender os desdobramentos para os avanços*” (Profissional D). Nesse período de transição, as IES precisam reconsiderar os embates históricos a fim de redimensionarem as bases epistemológicas para formação inicial do(a) pedagogo(a).

A retrospectiva histórica desenvolvida neste trabalho elucida o que a Pedagogia enfrentou por não delimitar seu aporte teórico. Noutros termos, cada IES se organizou curricularmente na formação inicial sempre de forma isolada e descontextualizada dos processos educativos emergentes no cotidiano de atuação pedagógica. Às vezes, foi pelo viés da História da Educação; em alguns momentos, pelo da Filosofia e da Didática; em outros, pelo da Sociologia e Psicologia. Como sabemos, o curso de Pedagogia é um *locus* de vários saberes em interface com várias ciências com que se constitui e se articula, promovendo uma emancipação profissional cada vez mais clara e ampla. Isso porque evidencia a pluralidade de

várias ciências e abre perspectivas de conhecimento e reflexão filosóficas que fundamentam o discurso pedagógico e, aos poucos, interliga-se com o discurso político e ideológico.

Não pretendemos refazer outra retrospectiva histórica, mas entendemos ser necessário reconsiderar o pensamento de Cambi (1999) e assinalar a história da construção do saber pedagógico, pois esse autor se refere a alguns pontos que transformam e emancipam a Pedagogia. Dentre estes, detemo-nos na configuração da imagem do saber pedagógico, que para esse autor é “hipercomplexo” graças ao pluralismo das ciências, ao dinamismo de suas relações e à centralidade da reflexão filosófica, seja como epistemologia ou axiologia. Eis, então, o cerne do discurso pedagógico de sua “inteireza”. O debate sobre a Pedagogia com base em Cambi (1999) nos possibilita compreender a necessidade de hoje, sobretudo em virtude dos desafios, tratar-se da reorganização curricular no contexto das novas DCN; mais que isso, não se pode perder de vista o fortalecimento epistemológico das teorias, fundado nas várias ciências que embasam as ações educativas no ambiente complexo que ora se apresenta ao pedagogo e à pedagoga ao serem chamados para atuar em espaços de formação humana com base na docência.

2.3 Concepções de formação do pedagogo e da pedagoga nas Instituições de Ensino Superior

Após discorrermos sobre os cursos de Pedagogia pesquisados e a problemática que enfrentam, buscamos agora compreender o fortalecimento epistemológico com o aporte teórico-prático necessário à atuação profissional. Reconhecemos nos movimentos e nas organizações o exercício político e social como papel preponderante na construção da identidade dos cursos e, logo, na valorização profissional.

Entretanto, após analisarmos as contradições no interior daqueles(as), entendemos que a especificidade do processo histórico se mostra mais nas bases legais e operacionais da organização curricular. Assim, nossa crítica enfoca a singularidade do conhecimento teórico e a atuação profissional para esclarecermos a reconstrução dos cursos de Pedagogia e a (re)significação de formação e da identidade do(a) pedagogo(a) perante as novas demandas e os vários contextos educativos como perspectivas de trabalho.

A história nos acompanha e nos integra como sujeitos e profissionais, evidencia as peculiaridades dos processos e questiona a idéia de ciência marcada pelas influências e tendências de várias correntes pedagógicas. Como afirmamos, estas se classificam segundo autores(as) e estudiosos(as): da visão tradicional e não clássica à visão mais atual e inovadora. As idéias que as embasam têm influência, no Brasil, da Pedagogia de cunho católico, da ciência unitária, de teorias reprodutivistas ou de formação tecnicista e de teorias

sociopolíticas. Essas últimas se acentuam na década de 1980, período que analisamos apontando contradições nas então citadas tendências não críticas. As discussões nesse período de “sociologização” da educação foram intensas, e vários eventos aconteceram nas IES públicas de Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Nesse período, surgem entidades representativas como ANFOPE e outras. As discussões e o surgimento dessas entidades produzem, então, documentos e estudos norteadores dos rumos da formação docente no país.

Todavia, reconhecemos hoje que a base teórica dos cursos de Pedagogia ainda é a problemática discutida aqui a ser aprofundada. Encontramo-nos em níveis de compreensão diversos, fragmentados e particularizados por conflitos e divergências entre teorias, teóricos, IES e segmentos da sociedade. Os reducionismos ainda permeiam as propostas de cursos; ainda permanecem equívocos teóricos e operacionais, na expressão de Libâneo (2005), e impasses que nos instigam a buscar alternativas.

A valorização do(a) pedagogo(a) está intrinsecamente relacionada com a natureza e identidade da Pedagogia no Brasil, as quais apontam questões pertinentes aos campos educacionais (contextos) e ao exercício profissional. Para nós, as várias teses sobre a identidade dos cursos de Pedagogia têm de ser reconsideradas, e retomá-las pressupõe analisá-las de novo para se alcançar uma visão mais crítica das perspectivas de mudança na contemporaneidade. Os problemas apresentados em nosso trabalho nos levam a discordar de alguns aspectos e a nos apoiar nas idéias de autores, autoras e tendências similares às concepções de formação em Pedagogia. Por ora, recorremos a Pimenta (1999) e Libâneo (2005) para agregar nossa análise à formação fragmentada do(a) pedagogo(a). Isso porque as controvérsias e os impasses nas novas DCN se referem a posições pouco esclarecedoras da falta de unidade teoria-prática entre pedagogos e pedagogas.

Propomos várias análises a serem feitas para continuidade do movimento histórico instaurado pela ANFOPE e por outros setores de lutas políticas e aos debates sobre a epistemologia do curso de Pedagogia. Como a imprecisão e a não-concretude curricular representam a materialidade legal e operacional ante a concepção de docência como base da formação, nossa posição é a de adeptos(as), embora ainda “inseguros(as) e fragilizados(as)” pela realidade que nos cerca na formação contemporânea em Pedagogia. Compreendemos os vários referenciais a serem estudados, pois estes, com seus pressupostos, podem acrescer à nossa visão a crítica necessária à conscientização do quão importante é a consistência para o aprofundamento do aporte teórico-prático.

Por um lado, a responsabilidade se nos apresenta como novas perspectivas de atuação profissional; por outro, como “cumprimento” das obrigações impostas pelas novas DCN, que exigem formação sólida do(a) pedagogo(a), pois a sociedade contemporânea é constituída de políticas, correntes, tendências e, em essência, de pessoas: profissionais formadores(as) de educadores, educadoras, pedagogos e pedagogas que, decerto, vão atuar como docentes, especialistas ou gestores(as). Somos, então, profissionais para grupos sociais em instituições e organizações: formados(as) e com conhecimentos para analisar criticamente, apresentar proposições e promover ações educativas e favoráveis à nossa identidade e profissionalidade. Nesses termos, acreditamos que a transição da “banalização” para a “essência” da cultura epistemológica possa ocorrer na trajetória histórica da Pedagogia, sobretudo na relação entre conhecimento e prática mais eficaz.

Entendemos que as IES necessitam organizar estudos, pesquisas e extensão convergentes para a formação do(a) pedagogo(a) e a desejada “autonomia” a ser conquistada diante da “camisa-de-força” posta pelas DCN e apresentadas às IES, deixando-as temerosas quanto aos desafios atuais. Nesse contexto, vejamos o que dizem as pedagogas entrevistadas quando indagadas se os cursos de Pedagogia e a formação inicial formam profissionais aptos a atuarem em vários contextos sociais com demandas distintas:

Parcialmente, porque temos que adaptar o curso às novas DCN [...] As transformações [a serem feitas] dificultam avaliar os cursos de pedagogia com sim ou não. É complexa a radiação para a formação. (Profissional A).

Sim! [...] formamos pedagogos para diversos espaços, e o curso se adequou às novas DCN. As dúvidas são em relação ao mercado [se existe ou não hoje?] e se [há] credibilidade e este valoriza o papel deste novo pedagogo. (Profissional C).

Essas falas nos impulsionam a buscar referenciais sobre a relação entre docência e gestão educacional em várias dimensões. Consideremos o que diz Libâneo (2005, p. 51):

É quase unânime [...] hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência de formação do pedagogo escolar.

Esse autor parte da idéia de conhecimento como área de investigação da realidade educativa (geral e particular). A Pedagogia pode garantir conhecimentos a serem trabalhados científica, filosófica e tecnicamente de modo a se cumprirem com clareza os objetivos, a intervenção e a organização da ação educativa. Se assim o for, profissionais que lidam com fatos, estruturas, contextos e situações educativas precisam ser formados para atuar nas múltiplas modalidades e manifestações sociais; e isso se estende ao(à) profissional de Pedagogia em sentido amplo, isto é, sem se reduzir sua ação ao trabalho escolar e docente.

Entretanto, Libâneo (2005) se refere à base comum de formação do(a) educador(a) fundamentada, também, em conhecimentos da Pedagogia, e não só da docência. Isso porque:

[...] a base comum de formação de educador deve ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só, depois ao ensino, como modalidades peculiares de prática educativa. (LIBÂNEO, 2005, p. 55).

Esse autor parece-nos, desvincula a ação docente de ação pedagógica, trabalho docente de trabalho pedagógico; também nos parece que são as teorias de conteúdo pedagógico que formulam as diretrizes da ação educativa para vincular ação educativa e dinâmica das relações sociais intencional para a formação humana. Esta precisa ser pensada à luz de cada contexto “histórico”, e o objeto dessa intenção se apóia, fundamentalmente, na educação. Para Libâneo (2005), as categorias do pedagógico se concentram nas ciências da educação, e a Pedagogia se insere nestas como teoria que unifica e significa as outras pelo enfoque globalizante e pluridisciplinar. Logo,

Quanto mais [a pedagogia] der conta de explicitar seu domínio próprio de investigação, mais poderá apropriar-se da contribuição específica das demais ciências. [...] A identidade profissional do pedagogo se reconhece, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e o educativo. (LIBÂNEO, 2005, p. 54).

Nesses termos, o referido autor apresenta uma controvérsia conceitual relacionada com a base comum de formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a): diferentemente das DCN, que apontam a docência como base comum da formação. Reconhece no corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia a garantia da ação educativa, e não docente, do(a) pedagogo(a).

Também Pimenta (1999, p. 256) discute a necessidade de a Pedagogia “postular” sua especificidade epistemológica. Ela argumenta sobre a formação inicial do(a) pedagogo(a) como condição necessária de ser o campo de aplicação de outras ciências da educação. A Pedagogia tem sua própria significação ao assumir sua posição de ciência da prática social da educação; por isso não se constrói como discurso sobre a educação, mas sim como ponto de referência para a construção de outros saberes que confrontam as várias teorias. Portanto, o objeto da Pedagogia a partir da educação é a prática social.

Esses(as) autores(as) defendem, então, um curso de Pedagogia organizado para formar teórica, científica e tecnicamente profissionais engajados no aprofundamento da teoria, da pesquisa pedagógica e voltados ao exercício profissional, com suas especificidades pedagógicas. Nessa concepção, pesquisa como prática e atitude são condições prementes no

currículo: vinculam o ensino á pesquisa; e tal vínculo é o maior desafio para os cursos de Pedagogia das IES pesquisadas.

2.4 Formação do pedagogo e da pedagoga contemporâneos

Ante o desafio de vincular ensino e pesquisa, faz-se urgente fortalecer a identidade do(a) pedagogo(a), mesmo que esta ainda se apresente como frágil, imprecisa e incerta epistemologicamente. E mais: se o aporte epistemológico da Pedagogia é marcado pela pluralidade, então as IES têm de olhar com mais atenção a necessidade de se avançar no debate para esclarecer, e ressaltar, a importância do ser pedagogo(a) contemporâneo(a).

Desde tempos imemoriais até o presente, a dispersão histórica, com discursos fragmentados e descontextualizados, desfavoreceu-nos; e o momento histórico atual é só mais um entre outros que estão por vir e a exigir outras reflexões sobre as múltiplas funções do(a) profissional da Pedagogia e sobre os contextos de atuação e as demandas que a sociedade lhe impõe, muito embora as novas DCN possam se apresentar “[...] *como um retrocesso diante da formação mais deixa mais livre a escolha para os alunos*” (Profissional E).

Esse debate pressupõe a perspectiva do novo perfil desse profissional. Num contexto de pluralidade, envolve-nos como protagonistas e atores do processo de (res)significação identitária do(a) pedagogo(a) frente à urgência do ensinar e do aprender. Quanto aos cursos de Pedagogia, eles se reorganizam para cumprir o compromisso de formar o(a) pedagogo para os dias atuais? Eles inovam suas propostas para superar a reprodução de conteúdo e de teorias esvaziadas? Afinal, sabemos que ainda se concebe o(a) pedagogo(a) como docente ou especialista para atuar só na escola, seja na prática de sala de aula, seja na administração escolar.

Historicamente concebida na Grécia Antiga, a Pedagogia compõe o cenário da educação como fenômeno que propicia o desenvolvimento humano e a formação para a cidadania. E a lógica que acompanha a construção da História da Pedagogia e da História da Educação revela a intenção de formação integral, generalista e humanitarista, independentemente das novas DCN. Sabemos que esses princípios formativos estão na base curricular dos cursos de Pedagogia, pois sua epistemologia reúne conhecimentos da História da Pedagogia, História da Educação, Filosofia, Didática, Sociologia e Psicologia: também como ciências da educação e que dão o aporte teórico para superar a fragmentação dos saberes decorrentes da especialização científica.

O curso de Pedagogia precisa resgatar os princípios da formação integral, generalista e humanitarista recorrendo às teorias da educação, conforme sugerem teóricos

contemporâneos, aliados aos referenciais de gestão educacional, organizacional e às tecnologias educacionais presentes hoje na escola e em espaços não escolares. Compreendemos que a concepção de docência em sentido amplo e como base da formação em Pedagogia possa contribuir para a reorganização curricular e, por conseqüência, a (res)significação da identidade do(a) profissional pedagogo(a). Da forma como vemos, o que une as áreas do conhecimento nos cursos de Pedagogia o diferencia de outros cursos de formação docente, e não só em Uberlândia. A estrutura de suas grades curriculares apresenta alguns componentes que enfatizam a sala de aula, a gestão educacional/organizacional e a tecnologia educacional, seja na educação a distância, na informática aplicada ou na educação ambiental, de jovens e adultos, especial e outras. As propostas de algumas IES revelam o compromisso da formação inicial com as demandas da contemporaneidade (APÊNDICE E).

Ao analisarmos as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados, nosso compromisso ético se guia pela perspectiva de construir projetos pedagógicos com parâmetros do diálogo entre conteúdos, avaliação de ensino, docentes, discentes e coordenação de curso. Do ponto de vista da organização curricular, consideramos como importante repensar na especialização para pedagogo(as) na formação inicial, embora esta precisa ser analisada numa visão una e plural. Para isso, apoiamo-nos na idéia de que é preciso formar dialeticamente:

A Ciência da Educação tem como as demais íntima colaboração, diálogo, intercâmbio, para o que há a necessidade da revisão epistemológica, “sem o que o estudo dos fenômenos educativos ficará irremediavelmente condenado a permanecer como receptor passivo de discursos alheios (DIAS CARVALHO, 1988, p. 96), sem que se efetive uma interdisciplinaridade (PIMENTA, 2001, p. 57).

Posto isso, a proposta interdisciplinar constitui pressuposto teórico-metodológico destas reflexões em prol da necessidade de se (res)significar a identidade do(da) pedagogo(a) ao lançá-lo(a) ao trabalho em escolas, hospitais, ONGs, empresas, mídias, ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros. Todavia, isso requer o delineamento mais claro do novo perfil desse(a) profissional a ser formado para os novos tempos. Nesse contexto, que papel cabe às IES formadoras de pedagogos(as) para o presente? Para nós, além de bons e boas profissionais com elevado nível de conhecimento, temos formar cidadãos e cidadãs com visão crítica para entender, opinar e interagir na sociedade. Logo, cabe às IES superar a dissonância entre formação inicial e campo de atuação profissional, o que exige considerar a “realidade” integrada aos fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais, pois são interdependentes e exigem mudanças de paradigma; paradigmas mais abertos, que aceitem a interdisciplinaridade com as várias áreas do conhecimento. Aos seus docentes, cabe adotar

posturas coerentes com a contemporaneidade; conteúdos fragmentados não podem ser mais o cerne do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. Nesse espaço há de prevalecer conteúdos unos e plurais, cumpridos mediante interação, troca de experiências, incentivo à criatividade, pesquisa e extensão.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia precisa avançar e desenvolver aprofundamentos no quesito interdisciplinaridade, propondo de forma vital que os desejos dos(as) profissionais formadores(as) se aliem às estratégias pedagógico-administrativas a serem desenvolvidas em conjunto e de forma comprometida para se superar a visão distorcida acerca do(a) pedagogo(a) acumulada historicamente. A banalização profissional é um “erro cultural” do passado, por isso hoje temos de trabalhar para abrir consciências, para que futuros(as) pedagogos(as) assumam plenamente, mais do que antes, ações concretas e convergentes para a (re)significação da identidade com a competência e a profissionalidade necessárias à interferência social crítica e criativa.

Enfim, os dados e a análises deste capítulo nos permitem compreender que as propostas curriculares das IES para os cursos de Pedagogia podem focar a formação de pedagogos e pedagogas de modo que se tornem sujeitos mais autônomos, reconstrutores da vida social, estudiosos e pesquisadores. Assim, que se cumpra a articulação do ensino com a pesquisa para que o(a) profissional da Pedagogia fique mais apto e autoconfiante a agir no presente, seja mais competente para se formar permanentemente com vistas à superação da posição de mediocridade e se descontente com as tarefas domésticas da educação em busca da qualificação; que tenha uma formação apoiada nos princípios da formação humana com base no privilégio do olhar amplo, plural e facilitador da compreensão dos fenômenos da educação com uma visão de mundo, de homem, de mulher e de sociedade orientada pela complexidade e diversidade. Sobretudo, que saiba e possa atuar de forma mais integradora e transformadora da sociedade contemporânea.

3 ENSAIOS DIALÓGICOS: SUJEITOS, FORMAÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS; EM BUSCA DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA

Neste capítulo, objetivamos discutir os valores da profissionalização e da profissionalidade¹⁴ docente que envolve o pedagogo e a pedagoga contemporâneos no exercício de sua ação educativa, seja no âmbito escolar ou não escolar, e apontamos alguns ensaios dialógicos entre os sujeitos pesquisados, a formação e as Instituições de Ensino Superior (IES) com os pressupostos teóricos fundantes de nossas análises. Tratamos da formação e da atuação profissional do(a) pedagogo(a), que supõem reconsiderar a concepção de Pedagogia como ciência da educação e, sobretudo, eixo da formação profissional em Pedagogia. Noutros termos, supomos aqui a formação inicial como ponto de partida para (res)significar a identidade como espaço em construção pelas Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas, formadoras do(a) profissional da Pedagogia. Ainda que em processo de reorganização curricular, os cursos de Pedagogia se apresentam, a princípio, de forma articulada com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Estas têm, como base comum de formação, a docência. Mas esses cursos se encontram contraditoriamente desarticulados com as novas demandas da sociedade contemporânea, tanto nos contextos escolares quanto nos não escolares.

A questão apresentada às pedagogas de contextos escolares permite fazer uma leitura de como o Projeto Pedagógico da formação inicial dos cursos de Pedagogia são hoje avaliados por elas:

O Projeto Pedagógico desenvolvido em meu curso de Pedagogia é disciplinar, interdisciplinar direcionado para o exercício da transdisciplinaridade. Os professores eram abertos para a inovação transdisciplinar sem perder a identidade disciplinar. A princípio, encontrei dificuldades para assimilar o pensar em rede. Os professores, em alguns momentos, demonstravam suas dificuldades. (Profissional J).

A fala de outras pedagogas leva a contextos de mudança da identidade do curso:

¹⁴ Denominamos por profissionalização, fundamentando em Contreras (2002), as formas, os métodos e os meios em que o(a) profissional de educação adota ao se posicionar frente às suas ações de “ser professor(a)”, restringindo-se, quase sempre, a questões trabalhistas como salário, direitos, funções, deveres, horas de trabalho, especialização — em essência, de reivindicações políticas. A profissionalidade, ainda com base no referido autor, vai além da postura política/trabalhista: refere-se a questões epistemológicas, teórico-práticas, evidenciando, assim, qualidades de docente crítico-reflexivo, criativo, pesquisador(a) e com autonomia profissional.

Falar de concepção nos remete às diversas tendências do curso de Pedagogia. A que mais se destacou em minha formação foi a histórico-crítica. Na década de [19]90, a IES rompe com a concepção tecnicista, permanecendo no foco de disciplinas com enfoque em alguns momentos mais interdisciplinar. (Profissional O).

O curso já estava em mudança de humanismo tradicional para uma linha progressista. Os conteúdos eram aterrorizantes e descontextualizados [primeiro período]. A partir do segundo período, houve superação da dificuldade com o amadurecimento acadêmico e com a presença de professores mais preparados. (Profissional K).

Essas concepções mostram o profundo embate vivido pelas profissionais pesquisadas frente ao conhecimento e às questões de base em torno de sua formação e que exigem aprofundamentos conceituais de quem se propõe a desenvolver a formação inicial e a continuada. As falas revelam a importância dos períodos de mudanças em dimensões metodológicas ao tratar do Projeto Pedagógico do curso numa perspectiva histórico-crítica e emancipatória; levam-nos ao cerne das questões por ora apresentadas neste trabalho em busca da (re)significação epistemológica da formação inicial em Pedagogia.

Resta-nos, então, aprofundar a contribuição de Saviani (2005), já apontadas por nós, que nos deixa frente às mudanças do que buscamos significar ou do que não foi posto ainda, para pedagogos(as) formadores(as) e quem atua em escolas ou em outros contexto não escolares. Buscamos o sentido de nossas idéias e ações frente às experiências pedagógicas e ao significado em Saviani (2000) e Libâneo (2005) que nos possibilitou compreender a perda de nossa identidade e o enfrentamento das várias crises por que passamos ao longo de uma caminhada de natureza política, pedagógica, cultural e social. Eles nos fizeram “acordar” de nossa alienação para um sentido pessoal mais crítico e mais profundo de nossa condição profissional.

Entretanto, Marques (2000) nos apresenta desafios e conhecimentos para o que ainda não foi posto pelos cursos de Pedagogia em processos de (des)construção para, quem sabe, (re)construir propostas de formação que consigam dar sentido aos novos paradigmas, como o da complexidade, que Melo (2006) aponta, das Tecnologias de Comunicação e de Informação, que Chaves (1980) discute como filósofo da educação e pedagogo contemporâneo. Ao analisarmos a desarticulação identificada por esta pesquisa, do ponto de vista de quem elabora e de quem executa, buscamos autores e autoras que nos ajudassem a explicitar o modo de avançar na unidade teoria-prática e a superar a distância entre ambas.

Dito isso, consideremos a reconstrução dos cursos de formação de educadores e educadoras centrada na Pedagogia como ciência do coletivo de educadores(as) conforme a vê Marques (2000, p. 115):

Supomos aqui a concepção de Pedagogia como ciência do coletivo dos educadores empenhados em produzirem o entendimento comum acerca das práticas educativas a que se dedicam e de criticamente refletirem sobre elas, de maneira original e radical nos horizontes de uma racionalidade de muitas vozes e amplas bases.

Com tal concepção de formação, analisamos que as vozes e bases citadas por esse autor se aproximam dos princípios da unidade teoria-prática (DCN, 2006), construídos coletivamente (MELO, 2006) e com os pressupostos de fortalecimento do aporte epistemológico dos cursos de Pedagogia, como apontam Nóvoa (2001 apud PIMENTA, 2001), Libâneo (2005) e Silva e Sordi (2000).

Marques (2000) ainda se refere às bases hermenêutica, crítico-reflexiva e estratégico-instrumental como elementos articuladores do que ele denomina “unidade de núcleo orgânico” da Pedagogia. Esse autor nos apresenta a educação como razão de interesse para compreensão do mundo intersubjetivo social (valores e normas consensuais) pelo mundo objetivo (as coisas, os fatos e os instrumentos de trabalho). Ambos são espaços em que ocorrem as “tramas” relacionais entre as pessoas, em que as profissões em geral são responsáveis pelas “redes de interações e práticas educativas”; mesmo “generalizadas, difusas e assistemáticas”, estas denotam a dimensão pedagógica das formações profissionais. Assim, a Pedagogia teria de compor as dinâmicas curriculares¹⁵ dos cursos superiores a fim de articular objetivos, conhecimentos e processos para se desenvolver o que Marques (2000) denomina “emancipação humana”.

Seja qual for a área de conhecimento, as formações profissionais requerem exercícios próprios da profissão, convivência, compartilhamento de problemas, negociação conjunta, necessidade de conhecimentos, orientações e direções. Daí a responsabilidade dos cursos superiores: cumprirem a formação profissional habilitando os(as) discentes a “lidar e conduzir” pessoas e ações coletivas. Nesses termos, Marques (2000) aponta que cada curso tem de agrupar seus temas, objetos e disciplinas em algumas dimensões: *técnica*, voltada à instrumentalização necessária ao exercício profissional e às competências operacionais; *hermenêutica e crítico-reflexiva*; *cultural e sociopolítica*, voltada à elaboração de critérios para formação coletiva de valores e normas, às análises contextuais e à definição de políticas públicas; *educativa*, voltada ao desenvolvimento da comunicação e do diálogo, à participação democrática, à organização e condução grupal, à liberdade e ousadia das subjetividades com a criatividade necessária. Dito isso, pressupomos que a Pedagogia pode contribuir ao articular essas dimensões com um sentido dinâmico e educativo.

¹⁵ Dinâmica curricular, para Marques (2000), refere-se à organização curricular que se apresenta como grade ou estrutura curricular dos cursos de pedagogia.

Em suas reflexões sobre a base multidimensional do curso de Pedagogia em constante atualização, Melo (2006) supõe a possibilidade de diversos projetos pedagógicos se conformarem à realidade de cada IES e às especificidades socioculturais regionais e locais. Nessa lógica, não podemos conceber que a formação de pedagogos e pedagogas seja simplificada. Segundo essa autora, é preciso articular a complexidade que envolve a formação com uma dinâmica curricular que abranja múltiplas dimensões da Pedagogia. Nesses termos, para nosso diálogo com Marques (2000) e Melo (2006), tomamos como base as dimensões que ambos citam tendo em vista que o processo curricular do curso de Pedagogia e nos demais cursos superiores possa ser recontextualizado, pois precisa contar com os saberes teórico, prático, pedagógico, didático e educativo (ressignificados), mas sempre relacionando-os com a educação, a política, a organização e a gestão pedagógico-docente.

A formação inicial de uma das pedagogas de contextos escolares nos leva a refletir sobre a importância das concepções que embasaram sua postura hoje no papel de professora regente:

As contribuições que recebi de minha formação enquanto pedagoga são muitas. O meu olhar crítico possibilita uma posição mais clara diante da realidade em que atuo. O processo de avaliação adotado pela IES que cursei favoreceu a abertura que tenho hoje para a troca de conhecimento. (Profissional J).

Consideramos a amplitude do trabalho pedagógico como possibilidade de (re)significar a formação do pedagogo e da pedagoga para atuar nos diversos espaços de prática educativa. Nesse contexto, o processo curricular do curso de Pedagogia pressupõe a complexidade multidimensional. Mesmo que incompleto e impreciso, é preciso salvaguardar sua natureza formativa e cumprir o corpo básico de conhecimento, com base na ética; na formação profissional, técnica e epistemológica e, como aponta Melo (2006), no lado lúdico, estético e politicamente ligado à subjetividade e coletividade.

Os valores em torno da (in)compreensão relativa à atuação profissional sugerem um caminho extenso de debates intensos sobre os contextos de prática educativa. A crise identitária da Pedagogia e a busca pela valorização não são superadas pelas demandas apresentadas nem nos documentos, nem em alguns sujeitos, pois o curso de Pedagogia traz em sua proposta curricular a “intencionalidade” de formar profissionais para atuarem pedagogicamente, também, fora da sala de aula e da organização do trabalho pedagógico-escolar. Logo, é preciso alcançar a sociedade contemporânea com suas necessidades e problemas; urge recriar e reformular a formação para a prática socioeducacional.

Contudo, é preciso cumprir a unidade teoria–prática no foco da cientificidade para haver avanços no estatuto epistemológico que a Pedagogia como Ciência da Educação precisa ressignificar para resgatar o que se perdeu e buscar o significado novo dessa questão antiga e polêmica entre o que se ensina e o que se apresenta na realidade para o(a) pedagogo(a). Nessa busca se supõe que a Pedagogia deve fortalecer sua identidade (MELO, 2006) à luz de uma dinâmica curricular que articule as várias dimensões de formação e que o redimensionamento lhe dê o sentido das demandas sociais (MARQUES, 2000).

3.1 Formação do pedagogo e da pedagoga escolares: princípios, valores e identidade

Os princípios e valores que cercam a formação para o profissionalismo e para a profissionalidade não nos deixam admitir que a Pedagogia se desvincule da postura pedagógica política sem o posicionamento lúcido de ordem conceitual e científica: “[...] a Pedagogia, em sua qualidade de ciência da educação e do educador, dá sentido e forma à tarefa educativa, onde são inseparáveis as abordagens específicas e de cada regionalidade do saber e as formas político-sociais com que se produzem os saberes diversos” (MARQUES, 2000, p. 117). Eis por que buscamos nesse autor sua concepção de (re)construção do curso de Pedagogia a fim de esclarecer o campo específico de atuação profissional conforme a identidade escolar, embora estendamos nossas considerações a outros contextos no seio e no meio da sociedade:

[...] âmbito que os faça inseridos no mundo da vida e dos embates sociais do seu tempo e, ao mesmo passo, distanciados à parte para a reflexão e a crítica, para a persistência das ações em continuidade através dos aparatos organizacionais exigidos como instrumento da integração e coesão social dos indivíduos com respectivos anéis de sociabilidade e núcleos temáticos de interesses distintos. (MARQUES, 2000, p. 118).

Para esse autor, a escola é o espaço necessário à compreensão das diversas atuações profissionais do(a) pedagogo(a) educador(a), um humanista por excelência. Compartilhamos de suas idéias e reafirmamos que a formação desse profissional precisa primar pela aprendizagem de como lidar com as situações educativas explicitamente nesse contexto pedagógico formal, pois a escola é um espaço repleto de intenções políticas e provida de meios e instrumentos (MARQUES, 2000). Antes de serem espaços regulares de ensino e aprendizagem, as escolas se organizam em realidades sociais permeadas por valores, crenças e hábitos com dinâmicas próprias e determinantes das ações educativas a serem implantadas e implementadas pedagógica e coletivamente.

Dito isso, consideremos a fala de uma pedagoga entrevistada ao se referir à contribuição de sua formação inicial diante dos processos educativos acompanhados por ela:

As contribuições se dão hoje nas reflexões, na postura, nas crenças e na forma de ver o mundo. Partem da perspectiva histórico-crítica, da versatilidade que atua enquanto inspetora escolar e docente. As concepções se manifestam na totalidade enquanto propostas emancipatórias, observando as relações de poder e as desigualdades provocadas pelo capitalismo. Enxergar os fatos como eles realmente são. Pensar e atuar criticamente frente à realidade de forma reflexiva. (Profissional O).

A identidade escolar é social, política e pedagógica, por isso Marques (2000, p. 119) diz que a escola vale “[...] pela proposta pedagógica que veicula e a que fornece as condições de realização”. A vontade coletiva veicula a elaboração do Projeto Político-pedagógico como elemento construído pela comunidade humana que envolve a escola é o marco legitimado, segundo esse autor, para se reinstituírem e reconstruírem as relações da escola com a coletividade. A identidade da escola reinstituída com base na construção coletiva a afirma e distingue de outras formas de organização; mas isso requer que as ações sistemáticas desse constructo ocorram mediante reflexão sobre os processos educativos com a revisão de objetivos para o desenvolvimento humano, individual e coletivo. A escala de valores intrínseca a essa construção pensada e organizada conforme o Projeto Político-pedagógico, pressupõe posição política, ideais e valores abrangentes para o homem e a mulher no mundo atual. E mais, essa relação se guia pela co-participação da comunidade escolar, intra e extramuros, conforme as demandas postas a serviço das pessoas e suas aspirações.

Marques (2000, p. 121) ressalta que a construção e execução do Projeto Político-pedagógico da escola não podem ser entregues a uma “[...] totalidade informe ou a uma coletividade de anônimos”, nem ficar à mercê de impulsos coletivos. A escola precisa assumir a tarefa de definir sua presença de forma dinâmica e ordenar os instrumentos e recursos necessários. Para isso, educadores e educadoras assumem a tarefa educativa para mobilizar e instrumentalizar, imbuindo-se orgânica e coletivamente da vida escolar e da organização e condução das ações coletivas. Sua formação profissional ocorre em curso superior específico da estrutura universitária, a Pedagogia (MARQUES, 2000), e sua identidade precisa ser considerada conforme a especificidade de sua formação na unidade da escola. Nessa ótica, não se pode restringir a formação do(a) especialista (tecnicista) nem requerer o(a) generalista ou o(a) “superpedagogo(a)”; mais que isso, não incorrer no erro de formar pedagogos e pedagogas para a posição de comando, assessoria e poder hierárquico.

O avanço na condição de profissionais formados e formadas na precisão teórico-prática para valorização requer formação epistemológica atenta ao desafio da contemporaneidade, a saber: atuar em contextos complexos como a escola, onde a diversidade, os conteúdos, os processos e os desafios são próprios de cada situação em seu

tempo e espaço. Essa dificuldade é encontrada, também, noutros contextos educacionais, informais ou não formais (LIBÂNEO, 2005). As modalidades de educação informal, não formal e formal, para esse autor, são consideradas de maneiras diferentes: a informal ou paralela é “não intencional”; se a modalidade se apresenta como não formal e formal, é educação intencional. Ambas são distintas, embora se articulem entre si.¹⁶

Libâneo (2005) nos possibilita compreender o que ainda não foi posto pela sociedade contemporânea, que descarta a “escola” dos demais problemas sociais, como se esta fosse um fenômeno isolado e a única a desenvolver processos educativos. A contemporaneidade não assimilou o legado de Marx e Engels, conforme nos esclarece Libâneo (2005) referem à educação como produto do desenvolvimento social, portanto determinadas e determinantes das relações sociais vigentes. A concepção desses dois pensadores nos leva a refletir sobre o significado da educação na sociedade, perdido diante do ambiente social, político e cultural, que implica, segundo Libâneo (2005), ampliação e, acrescentamos, redimensionamento de processos educativos mais complexos.

Numa palavra, a formação é trabalho com a diversidade e a pluralidade, como aponta a fala de uma pedagoga entrevistada ante os valores que permeiam sua atuação profissional:

De modo geral, me considero respeitada e sinto o reconhecimento pelo meu trabalho. Os conflitos sempre existem e estes devem ser superados com as conquistas alcançadas. Busco pensar na educação na totalidade do aluno, da família e do colega profissional, dentre outros. (Profissional M).

Os valores implícitos nesse cenário de complexidade, diversidade e pluralidade exigem formação do(a) pedagogo(a) contemporâneos focada não apenas em saberes padronizados, hábitos e habilidades profissionais descontextualizados, mas também na contribuição para inserção desse(a) profissional num campo amplo de saberes que se renovam e se recriam no ensino, na pesquisa e na extensão, desde que voltados aos diversos contextos sociopolíticos e aliados à dinâmica dos valores culturais e universais fundados na racionalidade de bases e perspectivas universitárias.

Como vimos, a busca pela identidade dos cursos de Pedagogia desde sua criação, em 1939, sugeriu uma identidade imprecisa e indefinida, o que, muitas vezes, conduz-nos à fragilidade profissional. Logo, modificar essa condição se faz premente e se impõe como desafio, cuja superação pode ocorrer pela reformulação desses cursos. Nesse caso, as concepções que embasam tal reformulação não se apresentam claramente em todas as IES pesquisadas. Observamos que, embora todas sinalizem seu compromisso de formar

¹⁶ O propósito do auto é considerar a educação em duas modalidades: educação não intencional, também educação informal ou educação paralela, e educação intencional, que se desdobra em não formal e formal (LIBÂNEO, 2005).

pedagogos e pedagogas como profissionais para atuarem em vários contextos de forma consciente crítica, esse processo ainda não se materializou. Os referidos cursos ainda não alcançaram a discussão interna, seja pela resistência de docentes ou por condicionantes sociais de contratação de trabalho, regime e carga horária para reuniões, estudos e pesquisas. Também se pode reconhecer como causa a falta de um fórum local e regional integrado pelas IES pesquisadas para debates diante dos impasses teóricos da formação do(a) pedagogo e pedagoga contemporâneos.

Ao indagarmos uma pedagoga entrevistada sobre a importância da formação inicial para sua atuação profissional como gestora, eis sua resposta:

O que contribui hoje é a trajetória, e não a formação inicial. Os desafios foram muitos, e a autonomia se constituiu quando podia “propor” formas diferentes de atuar enquanto supervisora, por exemplo. (Profissional G).

Sua resposta nos leva a pensar na responsabilidade que têm as IES ao proporem suas dinâmicas curriculares. Mais que isso, faz-nos acreditar que os avanços na compreensão da atuação profissional para (res)significar a identidade do(a) profissional da Pedagogia requer, em primeiro lugar, mais consonância entre teoria–prática para haver um trabalho pedagógico interdisciplinar articulado com as disciplinas componentes dos três núcleos postos pelas novas DCN: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e de Diversificação e o Núcleo de Estudos Integradores (DCN, 2006) com a gestão educacional democrática. Para tanto, apontamos alguns valores que têm de se inter-relacionar contínua e permanentemente, num movimento que, segundo Marques (2000), orienta-se por duas vertentes de formação: a sociohistórica e a perspectiva da totalidade. Esse viés pode nos esclarecer o que as IES ainda não realizam.

Segundo Marques (2000), a vertente sociohistórica se apresenta como forma de superar a inadequação da formação docente com base nos fundamentos da educação, na relação entre conteúdo e metodologia de ensino, no princípio da gestão democrática, no compromisso social e no trabalho coletivo e interdisciplinar. Ela nos sugere pólos temáticos e nos ajuda a quebrar o isolamento disciplinar, de conteúdo e de método ao nos propor um enfoque na educação e na sociedade, na construção do conhecimento, na organização da ação pedagógica e no profissional da educação. A vertente da totalidade trata da nomeação dos eixos centrais como idéias-força comuns a todos os cursos que formam educadores e educadoras. Para isso, o curso tem como objeto a educação e, como prática social e idéia-força central, a fundamentação teórica do conhecimento sobre a realidade, a capacidade de tratar metodologicamente o conhecimento teórico na perspectiva da totalidade de forma interdisciplinar (MARQUES, 2000).

Pôr em prática essa proposta requer uma base de matrizes teóricas comum: o currículo ampliado. Para tanto, Marques (2000, p. 128) se refere à substituição do conceito “conservador” e estático de “grade curricular” pelo de “dinâmica curricular” como integração da mobilidade intelectual do pensamento extra-sala de aula na condição de práxis.¹⁷ Os princípios para isso consideram a contemporaneidade, a relevância social, a superação da fragmentação, a referência dialética (a diversidade de abordagem), a ruptura com o etapismo, a simultaneidade, a escola como *locus* privilegiado, o conhecimento na perspectiva dialética (de movimento, de totalidade e de contradição), o objeto de trabalho (claro) de cada matriz teórica: gerais (realidade social e histórica), os instrumentais (prática pedagógica) e os docentes (instrumentalização teórica do ensino).

Sobre as bases e os princípios do curso de Pedagogia e sobre a importância destes para a atuação profissional, uma das pedagogas afirma:

Havia conflito entre a proposta, que, por sua vez mais tradicional, se apóia em teorias e leituras literárias e as questões que se manifestavam para além da escola. Havia resistência por parte de docentes que se prendiam ao método de ensinar e cuja aplicação não correspondia à realidade. Os docentes mais inovadores enfrentavam o bloqueio de possibilidades. O sentimento que prevalecia era que estes despertavam mais motivação para o aprender a ser pedagogo, para além da sala de aula. (Profissional H).

Esta pesquisa acentua as idéias de estudiosos(as), pesquisadores(as) e movimentos que defendem a formação do(a) educador(a) e do(a) pedagogo(a) centrada na docência. Porém, não abre mão de apresentar reflexões sobre a formação do(a) novo(a) profissional da Pedagogia e de tomar a escola como “instituição” principal dessa formação, mas não como o único. De fato, concordamos com a importância de se organizar o trabalho escolar nos parâmetros da coletividade, na perspectiva da complexidade e da totalidade do processo educativo; e tal concordância se apóia na idéia de se resguardar nossa atuação profissional como gestora educacional que busca a crítica e a criatividade, assim como mobilizar a integração, a interação e a transformação individual e coletiva. Não cogitamos apresentar um curso de Pedagogia, para usar a expressão de Marques (2000, p. 129), “que nunca existiu”; queremos, sim, propor cursos de formação que repensem na (res)significação de suas propostas curriculares para resgatar o que perdemos e repensar também sobre o que a sociedade contemporânea nos apresenta.

¹⁷ Neste trabalho, entende-se por práxis a articulação da teoria com a prática numa abordagem dialética que parte da prática, vai à teoria e retorna à prática social com novas propostas de ação com base no conteúdo apreendido. (GASPARIN, 2002).

Os cursos pesquisados mostram parte de nosso caminho metodológico de pesquisa um viés, como amostragem e recorte do ensino superior. Por si só, esse viés não nos dá visibilidade do cenário nacional, e não queremos incorrer na postura ingênua de apresentar as IES pesquisadas como “limbo” da formação sem grandes problemas. Estas ainda estão por realizar o que Marques (2000) propõe, conforme apontamos neste estudo. As cinco IES buscam articular teoria com prática para atuação em escolas (sala de aula e coordenação pedagógica) e secretarias públicas. Apenas uma IES sinaliza a importância da formação para a área ambiental, empresarial e para o terceiro setor: gestão social de processos educativos sociais em organizações não governamentais (ONGs), educação a distancia e informática aplicada. Com a atuação em Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), todas se preocupam, embora só uma mostre com clareza essa formação em sua dinâmica curricular.

Vejamos como essa posição de se garantir formação para vários contextos se apresenta na fala de uma pedagoga ao ser indagada sobre suas expectativas de vida como profissional atuante em contexto não escolar:

A minha ansiedade maior ocorre diante da constatação do quanto que a visão ambiental para o pedagogo não é, ainda, considerada durante a formação inicial. Por isso, os espaços de atuação ainda são muito restritos e estes são preenchidos por biólogos ou geógrafos, apenas. A nossa formação é muito precária. Precisamos buscar conhecimentos e competências após a conclusão do curso. O curso de Pedagogia não atende às novas demandas ambientais, pois não há foco nesta área. (Profissional E).

Também uma questão importante, a autonomia profissional parece se efetivar com o tempo de atuação da pedagoga, abaixo, e esta se fundamenta, também, na competência teórico-prática. E mais: muitas vezes parece ser relativa por se ter de cumprir exigências legais, normativas, inclusive no âmbito do planejamento imposto por diretorias, chefias ou modelos pedagógicos fechados na reprodução de conhecimentos. Vejamos o que dizem pedagogas de contextos não escolares sobre sua autonomia profissional: “É relativa diante das questões de política e de poder que ocorrem entre as gestões de governo que quase sempre nos impõe seus projetos, nos impedindo de dar continuidade a outros iniciados e com dados relevantes” (Profissional F). Essa questão se apresenta, também, quando se trata de reconhecer a dignidade profissional ao se atuar em contextos não escolares. Eis o que dizem outras pedagogas:

Entre os conflitos emergentes na “multifunção” gerados, entre outros, por disputas ideológicas e problemas políticos, temos o cansaço e o desgaste pela falta de profissionalização no terceiro setor. Ser voluntarista é muito diferente de ser voluntária. Nisso, as empresas contribuem, criando uma cultura de organização em que há metas, prazos e funções definidas [que], muitas vezes, restringem nossa autonomia profissional. (Profissional E).

O terceiro setor possibilita esta vivência, nos oportunizando o trabalho criativo, por ser um espaço em construção e em consolidação no Brasil. Embora a gestão de projetos sociais ainda se encontre em estado de refém da organização financeira, ficamos muitas vezes impossibilitadas da realização de nossos ideais, objetivos e projetos apresentados. As chamadas responsabilidades sociais dificultam nosso trabalho, pois depende da concessão de recursos pelo Estado, agências internacionais, dentre outras. (Profissional E).

Os valores implícitos na autonomia profissional exigem que busquemos outros referenciais que nos dêem mais fundamento para compreendermos o sentido que o exercício profissional do(a) pedagogo(a) lhe requer para que avance em suas concepções teórico-práticas sobre sua identidade.

Uma discussão pertinente sobre autonomia e profissionalidade está em Contreras (2002), para quem uma e outra se tornaram, ao longo da história da Pedagogia, “expressões comuns nos discursos pedagógicos”, mas cujo significado é pouco claro, pois são conceitos usados segundo as pretensões e os interesses de formas contrapostas. Para esse autor, autonomia profissional pode ser interpretada como a demanda dos profissionais por mais independência em suas decisões e menos submissão ao controle de políticas públicas; também é usada para reivindicar liberdade de atuação profissional ante a pressão da família, da sociedade, dos órgãos públicos ou administrativos, da escola ou das IES que educador e educadora enfrentam.

Talvez Pimenta e Anastasiou (2002, p. 113) explicitem as contradições no processo de construção da identidade do(a) pedagogo(a) e, acrescentamos, das IES, tendo em vista a discussão sobre a autonomia como elemento essencial para se superar a “fragilidade” profissional. No dizer dessas autoras, é preciso refletir sobre a profissão docente, na perspectiva da formação inicial e continuada:

Na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdade, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo em relação à teoria. [...] Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se — o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária.

Essa dimensão da profissão docente no ensino superior requer discutir a autonomia individual integrada com a autonomia social, digamos, coletiva. Para isso se faz necessário retomar as IES como agências formadoras que quase sempre se fecham em si mesmas e pouco se relacionam com a estrutura política, econômica e social, inclusive os profissionais da educação. As IES acabam gerando para si modelos fechados com receituários próprios.

Vejamos mais de perto esses conceitos, profissionalismo e profissionalidade, para tentarmos compreender mais exatamente por que pedagogos, pedagogas e docentes são, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002), profissionais imprescindíveis à democratização escolar e social.

3.1.1 *Profissionalismo e profissionalidade: concepções e perspectivas*

Nossa reflexão sobre os valores da profissionalização e da profissionalidade docente considera que a atuação pedagógica em contextos escolares e não escolares tem de se comprometer, sobretudo, com os processos educativos focados nas dimensões já citadas e tomar a autonomia docente aliada à idéia de “profissionalismo”. Ela decorre tanto de desgastes naturais dos processos vividos por nós ao longo de nossa trajetória profissional quanto da constatação dos dados da pesquisa. Como as pedagogas entrevistadas são profissionais atuantes em contextos escolares e não escolares, seus depoimentos nos incitam a buscar sentidos atribuíveis à identidade profissional delas; são como sons que ecoam em nossa memória, evocando concepções que contribuam para uma compreensão mais exata dos significados que profissionais diferentes expressam ao falar de sua trajetória profissional e das bases de sua formação inicial; é com base nessa fala que pretendemos legitimar nosso ponto de vista, num diálogo com estudiosos(as) e pesquisadores(as) que possam nos esclarecer os significados diversos de certos conceitos e explicitar perspectivas de (res)significação de nossa identidade como pedagogos(as) em busca de outras visões profissionais. Esse processo incide, de imediato, na (res)significação do sujeito em sua individualidade, assim como o(s) sistema(s) educacional(s) em todos os níveis de ensino.

O profissionalismo docente está entre as questões em debates relativas às situações distintas que envolvem o ser profissional com suas ambigüidades e contradições em busca do que Contreras (2002) define como profissionalidade. Para esse autor, a autonomia docente tem sentidos diversos, que lhe são atribuídos como problemas educativos ou políticos, por isso nossas concepções sobre autonomia, muitas vezes, causam-nos perplexidade e deixam-nos sem ação porque nos falta compreensão sobre nossos papéis educacionais. Eis, então, a pretensão deste trabalho: esclarecer as particularidades diversas a que nos referimos em nossa forma de ser e estar pedagogo(a) em relação aos contextos onde vivemos e atuamos profissionalmente.

O esclarecimento sobre o que é autonomia requer compreensão das formas e dos reflexos políticos que a sociedade nos atribui perante o modo como nos expressamos

profissionalmente na educação. Nas palavras de Contreras (2002), o esclarecimento e o avanço na reconstrução do significado da autonomia profissional passam pelas formas em que se dão as relações profissionais com a sociedade. Esse autor aborda as formas em que a profissionalização docente ocorre por um viés que vai da “proletarização do professor” aos diferentes significados da profissionalidade e ao sentido que se dá à autonomia docente; segundo ele, as três formas da profissionalização são: docente como técnico, docente como promotor de um ensino reflexivo e docente como intelectual crítico. Para termos mais clareza das “vantagens e inconveniências” desses modelos, temos de entender a autonomia entre as demandas e necessidades diversas de ação profissional, ou seja, entre nossas condições pessoais, institucionais e sociopolíticas, desde que não represente o individualismo nem o corporativismo, tampouco a submissão, seja à burocracia ou à intelectualidade.

Cabe recorrer aqui a autores que nos fazem refletir sobre as concepções de sentido e significado. Não nos propomos a categorizar esses conceitos, mas sim diferenciá-los conceitualmente à luz da prática docente (BASSO, 1998) para compreensão mais nossa propositura neste trabalho: (res)significar a formação docente do(a) pedagogo(a), isto é, saber o que perdemos e o que queremos (res)significar. A referência a significado e sentido do trabalho do(a) pedagogo(a) apresentada por essa autora objetiva compreender o trabalho docente como aprofundamento teórico-metodológico e orientador da formação acadêmica e continuada. Sua interpretação ocorre mediante discussões sobre as categorias de significado como atividade fixada socialmente e o sentido do trabalho no âmbito pessoal e da individualidade docente; também nos esclarecem as especificidades que envolvem a docência como base de trabalho para o pedagogo e a pedagoga contemporâneos. Basso (1998) parte do pressuposto de docência como trabalho visto na totalidade, e não como a soma de partes dos processos educativos e suas especificidades. Isso supõe esclarecer como ocorrem as relações entre as condições subjetivas da formação docente, próprias do trabalho humano e que se tornam atividade consciente, e as condições objetivas de trabalho relacionadas com a organização da prática, a participação no planejamento escolar e de aulas e até o salário recebido. Para nosso entendimento, a autora esclarece que, ao analisarmos o trabalho docente, é preciso considerar que tais relações estão articuladas e não podem ser vistas isoladamente.

Nessa perspectiva, a autonomia docente no âmbito das escolhas metodológicas e de atividades pedagógicas indica que o(a) pedagogo(a) fundamenta suas condições subjetivas de trabalho em ações como pensar, propor, criar, planejar, avaliar, ensinar, sonhar, isto é, ações relacionadas com sua formação inicial e continuada. Disso, concluímos: as IES têm papel importante

nesse processo de dar sentido e significados à formação docente. Para compreendermos isso mais claramente no caso da docência, consideremos o que diz Basso (1998, p. 3):

[...] trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente [pelo docente] considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. [...] para compreender-se, de modo mais efetivo, o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social.

Nossa discussão até aqui não pretendeu dar respostas nem propor cursos de Pedagogia, mas sim mostrar por que nossas idéias têm sentido (pessoal) diante de nossas concepções de formação, de nossa visão de contextos de atuação profissional e das demandas identificadas por este trabalho. Como dissemos, preocupamo-nos aqui com as formas com que se pode dar novos significados (coletivos) à identidade profissional difundidas por nós, pedagogos(as) formadores(as), gestores(as), docentes ou especialistas de educação, e, por extensão, com os processos atuais de formação pedagógica inicial e continuada. Nossa intenção, portanto, é analisar a possibilidade de se proporem ações educativas com outros referenciais, porque pensar em novas abordagens para se formar pedagogos e pedagogas é, sobretudo, ampliar a perspectiva de trabalho e realização com novas propostas, possibilidades e outras formas de atuação para tais profissionais. Mesmo que pareça óbvia a princípio, nossa intenção é apresentar possibilidades de a prática profissional se fundar não só nos valores da autonomia, mas também numa formação teórico-prática assumida na íntegra por quem se propõe a ser pedagogo(a), com base nas próprias ações e com abertura às demandas sociais em geral da educação e da prática docente.

Considerando esse referencial, compete às IES, como agência formadora, cumprir o seu papel de formadora de pedagogos e pedagogas para que o trabalho docente não seja alienado. Para isso é necessário que se desenvolva neles e nelas o sentido que corresponda ao significado efetivo das atividades previstas socialmente, isto é:

[...] quando o sentido pessoal do trabalho separar-se da significação. [...] Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir a sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. (BASSO, 1998, p. 5).

No dizer de Contreras (2002), a autonomia perdida, algo a ser (res)significado, manifesta-se pela nossa condição profissional, em que as especificidades ou limitações ocorrem na docência. O problema maior da autonomia perdida se refere não só às características e qualidades de nossa prática, mas também às opções e visões de mundo que conhecemos de

forma desejável e as quais, segundo esse autor, são necessárias se pretendemos analisar conceitualmente o profissionalismo. Embora não caiba aqui uma leitura mais aprofundada da proletarização docente, não podemos abandonar essa tese básica, ou seja, a

[...] proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de autonomia. [...] da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é o da paulatina perda. [...] daquelas qualidades que faziam parte dos professores, daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Essa análise tem a lógica marxista das condições de trabalho no modo de produção capitalista; e seu desenvolvimento e sua aplicação foram feitos por Contreras (2002, p. 34–5). Tal lógica transcendeu o âmbito privado das empresas e da produção ao se estender ao Estado, que passa a desenvolver a mão-de-obra conforme as necessidades da produção e a reproduzir e recriar a lógica da racionalidade, da eficácia e da tecnologia. Aplicada ao ensino, ela se realiza na ordenação e no controle do trabalho docente, e na organização escolar e curricular intensa. Logo, os objetivos a serem cumpridos na escola intensificação do trabalho, aumento de controle e burocratização resultam cada vez mais em um ensino como serviço, regulado e empurrado pela pressão do tempo, cheio de tarefas e com efeitos nos professores; favorecem a rotinização e impedem o exercício reflexivo, facilitando o isolamento de colegas e, por consequência, fomentando o individualismo. A desqualificação intelectual, a degradação das habilidades e competências profissionais dos(as) docentes conduzem, assim, a processos de sobrevivência que os(as) privam de pensar e discutir em conjunto suas necessidades e dificuldades próprias do ensino e da aprendizagem.

Não nos propomos a esgotar as reflexões sobre as teorias de proletarização docente; apenas sinalizamos certas questões, por entendermos que são necessárias a esta pesquisa. Pedagogos e pedagogas, além de outros profissionais da educação, enfrentam situações de desvalia que merecem contextualização na lógica do trabalho, para se ter mais compreensão dos fatores que interferem na desqualificação da ação educativa. É isso que muitas vezes nos deixa, segundo teóricos da proletarização docente, com uma resistência equivalente à de proletários e operários com nossas reivindicações e lutas por condições de trabalho melhores e valorização profissional.

Há vários aspectos considerados por quem estuda a profissão docente e a proletarização. Segundo Contreras (2002), há pesquisas empíricas sobre a desqualificação do trabalho de

professores e professoras resultante do controle e tecnicismo, que o traduzem, no campo educativo, numa desorientação ideológica de resistência e resgate do “significado” do trabalho. Tal resgate ocorre nas habilidades e decisões profissionais, e pode ser só um momento de passagem da “submissão” à “autogestão” como controle ideológico de docentes. Diz esse autor:

Se a posição clássica da proletarização era a perda de autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias a “autogestão do controle externo”. [...] se quisermos entender o problema da autonomia profissional devemos ir além das aparências, atendendo não só as retóricas previamente elaboradas nas quais se identificam de antemão determinados jargões ou linguagens como uma vantagem profissional ou como um benefício educativo. (CONTRERAS, 2002, p. 51–52).

Nossa desqualificação profissional como dimensão política resultante do controle e do tecnicismo nos conduziu social e historicamente a desgastes, que, por sua vez, afastam-nos do ato educativo e se traduzem em perda de sentido da finalidade do(a) pedagogo(a) e do significado social do fenômeno educação. Essa despoltização na construção da identidade da Pedagogia no Brasil mostra em nós pedagogos e pedagogas posturas, muitas vezes, ingênuas e fora da realidade. Culturalmente, o termo profissionalismo conduz a posições de qualidade docente ou de *status* segundo o salário. “Em geral, parece que a reivindicação de profissionalismo ou o sentimento de profissionais por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio ao seu trabalho.” (CONTRERAS, 2002, p. 54). Ainda segundo esse autor, caso se aplicasse a “teoria dos traços” ao quadro apresentado pelas pedagogas e pedagogos, então a denominação mais provável que nos caberia seria “semiprofissionais”, pois nossa “autonomia” ainda é a de “semiprofissionais”: controlada pelo Estado e carente do conhecimento que nos dá autoridade; ainda não temos uma organização reguladora que estabelece o código profissional, como de outras profissões. A teoria de traços foge a este estudo, mas isso não nos impede de buscar nela subsídios para compreender a história e cultura das profissões tendo em vista o conhecimento dos elementos necessários para que a docência seja tida como profissão. Essa visão simplista assimilada histórica e culturalmente em torno do(a) pedagogo(a) ressalta a condição de semiprofissionais e, muitas vezes, geram nele e nela o desconforto e o conformismo diante da auto-imagem distorcida (ARROYO, 2001).

Mesmo assim, nossa aspiração à autonomia para o trabalho docente exige o entendimento de sentidos que atribuímos à nossa história de forma crítica e contextualizada. Evitemos nos prender a concepções a-históricas e deterministas como a teoria dos traços, que desconsidera a realidade social dos processos educativos. A profissão docente do(a)

pedagogo(a) tem de ser entendida e estudada à luz da reconstrução dos fatos, dos processos, dos mecanismos e das estratégias desenvolvidas ao longo da história da pedagogia. Essa é a forma fundamental de legitimar essa profissão, sobretudo se recorrermos ao aporte teórico-prático continuada e permanentemente (LIBÂNEO, 2005). Nossa dependência do Estado para a defesa de nossos interesses em busca de autoridade e de autonomia não corresponde à realidade dos(as) pedagogos(as). O exercício profissional de profissionais assalariados(as), especialistas burocratizados(as) com certo reconhecimento técnico ainda regula nossas condições de trabalho. A consequência dessa condição trabalhista teria de ser uma tendência ideológica, a ser conhecida, que nos fizesse sair da condição de profissionais em desalienação para a condição de profissionais mais politizados.

Segundo Contreras (2002, p. 60), como ideologia, o profissionalismo docente:

Também possui efeitos internos quanto às relações entre o grupo ocupacional e seus empregadores. Com efeito, por parte dos professores o recurso à profissionalização emprega-se como forma de obter melhores condições de trabalho, enquanto por parte dos empregadores é um recurso ideológico para, com seu reconhecimento, ou apelando a ela, neutralizar conflitos, reorientar expectativas ou estabelecer hierarquias de salários.

Isso nos faz reconhecer que a luta docente reivindica do profissionalismo estratégias representativas de insatisfação e indignação com a desqualificação profissional constituída historicamente por momentos de possíveis conquistas. Nossos traços profissionais não estão desvelados em nosso *status*; porém, não está clara a existência de uma relação entre traços e conquistas desse *status* além da justificativa ideológica (CONTRERAS, 2002). Dito de outro modo, nossa profissionalização se restringe à apropriação do conhecimento científico de quem pode participar de uma comunidade de intelectuais, por isso a realidade do(a) profissional do ensino difere da de outros(as) profissionais, cujo *status* exige aprimoramento científico e ou tecnológico. Nesse contexto, a docência é privilégio de quem está no ensino superior, pois quem está no ensino fundamental ou na educação infantil “ocupa” posição subordinada, sem *status* de docente.

Nesse cenário a hierarquia se instala no ensino, legitimando o poder de acadêmicos(as), pesquisadores(as) e especialistas, dentre outros. As posições e funções distintas prestigiam, influenciam e acentuam a relação de profissionalização e burocratização no ensino; o *status* intelectual leva à tecnicidade como avanço profissional; e as armadilhas do profissionalismo docente evidenciam a ambigüidade em que se instalam os “processos de aspiração” profissional, levando a autonomia à contradição e ao conflito. Por isso não se pode anular a participação sociopolítica do(a) profissional da educação em detrimento do conhecimento científico. A legitimação do exercício profissional supõe orientação ideológica e sentido ético para (res)significar a autonomia como qualidade educativa do trabalho

docente. É nesse sentido que buscamos (res)significar a identidade do(a) pedagogo(a) docente como profissional que tem características definidas, histórica e socialmente, para assumir funções educativas em contextos diversos e empenhado, sobretudo, em se profissionalizar a cada dia para se consolidar permanentemente como profissional da educação.

Os significados da prática docente nesse contexto se caracterizam pela pouca relevância que damos à pesquisa da prática educativa, assim como não enfatizamos a importância de se aliar esta ao modo de ensinar e socializar o conhecimento. O significado social de que nos apropriamos na formação inicial e continuada nesse sentido não nos favorece a apropriação de autoridade para, quem sabe, alcançarmos a desejável e sonhada autonomia profissional. Ao refletirmos sobre autonomia profissional, reportamo-nos ao pensador contemporâneo que só no fim do século passado foi reconhecido e compreendido pelos educadores(as) brasileiros: Paulo Freire (2000). Como humanista, ele nos leva a resgatar os valores inerentes à prática educativa no seio de nossas contradições, mas, em essência, a partir do reconhecimento de nossa autoridade interna como condição imprescindível à conquista da autonomia profissional docente.

A formação de pedagogos e pedagogas na contemporaneidade exige do(a) educador(a)-formador(a) de professores(as) e futuro(a) profissional abertura e compromisso para compreender a realidade e buscar, através dos conhecimentos adquiridos, estabelecer ações educativas, tendo em vista a conquista de sua autonomia profissional, mas, sobretudo, com o compromisso político de ser um mediador de mudanças e transformação sociais, visando trabalhar para uma sociedade mais justa, mais humanizada. Para isso, torna-se necessário neste trabalho arriscar alguns ensaios dialógicos com os autores e as autoras que o embasam em torno dos avanços da condição de profissionalismo para a profissionalidade tendo a autonomia como pano de fundo da prática docente nos cursos de Pedagogia.

3.2 A profissionalidade docente e os valores do trabalho educativo

O que incita e motiva o(a) pedagogo(a) a fazer seu trabalho? Essa questão é feita por Basso (1998) ao se referir ao(à) docente. Reportamo-nos a essa autora ao discutirmos os valores do trabalho educativo por compreendermos que a motivação não se dá só no âmbito da subjetividade (interesse, vocação, amor e outras qualidades), mas também da ação docente, quando ocorre por consciência e quando se articula com as condições objetivas (materiais) em que a atividade se efetiva. Nossa leitura dessa autora, que aborda o sentido e o significado do trabalho docente, é para buscar mais sentido para o trabalho de articular dialeticamente a

subjetividade e a objetividade. Essa autora expressa sua visão em categorias estudadas por ela, sobretudo, para apresentar o possível caminho da (res)significação e das intervenções em que as IES terão que percorrer.

Consideramos que este estudo possa nos dar mais clareza quanto ao ir além da adequação de documentos como as novas DCN, da reformulação da prática educativa do pedagogo e pedagoga contemporâneos desde a formação inicial até a formação continuada. Nesse sentido, as IES precisam discutir as contradições geradas pelas relações estabelecidas entre significados e sentido pessoal da prática docente, criando possibilidades, na graduação e pós-graduação, de desenvolvimento de conhecimentos que permitam aperfeiçoar e modificar a prática educativa na docência nos cursos de Pedagogia pesquisados.

Os valores da profissão docente se relacionam diretamente com as dimensões educativas (MARQUES, 2000) articuladas pela Pedagogia, que as redimensiona e lhes dá o sentido dinâmico de conquista social. De forma intercomplementar e intercomunicante, as dimensões se agrupam em instrumentos e forças produtivas: critérios, valores e normas, comunicação e diálogo, de forma vasta e abrangente, que facilitam o entendimento entre as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si e com processos socioculturais. No que se refere ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico dos cursos de formação inicial, elas se manifestam assim:

O projeto pedagógico tinha como base a construção do conhecimento. Os desdobramentos (fora da sala de aula) eram mais intensos, pois favoreciam novas relações. Ficar na sala de aula me mobilizava o desejo de “fazer” (operante). As aulas expositivas e as demais formas de aprender (somadas aos laboratórios de aprendizagem, representatividades, eventos e visitas técnicas) favoreceram o exercício e a constatação das teorias estudadas. Por exemplo, quando assumi o diretório acadêmico pude perceber a responsabilidade de buscar (fora) outros elementos teórico-práticos para a minha formação. (Profissional E).

Outra questão que ilustra o sentido e o significado das experiências e do conhecimento trabalhado nos cursos de formação inicial para as pedagogas pesquisadas, apresentou o depoimento de uma delas ao ser indagada sobre suas considerações acerca do curso de Pedagogia, hoje, atende as novas demandas pedagógicas:

Eu considero que os cursos de Pedagogia hoje atendem parcialmente às novas demandas. Mesmo como professora formadora de IES, constato que a grade curricular se encontra ultrapassada em alguns aspectos. O referencial teórico não acompanha as mudanças da sociedade. Há necessidade de mudanças nos cursos de Pedagogia revendo seus currículos, se abrindo para as novas exigências, oferecendo experiências em contextos diversos. O estágio está desvinculado da prática e este precisa ser mais significativo para o(a) aluno(a), futuro(a) pedagogo(a) ser formado para o mercado de trabalho. (Profissional G).

Nesse contexto de dimensões, podemos recuperar a autonomia profissional que está além da ideologia da profissionalização para nos conduzir à profissionalidade docente. Contreras (2002) defende essa idéia com base no princípio da consonância entre características inerentes ao trabalho educativo e exigências que este requer do(a) profissional da educação. Esse princípio não se limita às reivindicações de *status* apenas, mas também à formação docente com as exigências necessárias para que a ação educativa seja compatível com as novas situações. Mais que humanizar com dignidade a ocupação docente, tais exigências pretendem dar oportunidades para capacitar à tomada de decisões com responsabilidade frente ao “propósito educativo e à realidade” do(a) docente. Por isso defendemos que a autonomia profissional se vincule à responsabilidade, à integração e à formação docente desde que estas se vinculem a valores profissionais que defendam os direitos tanto do(a) professor(a) quanto da educação.

Essa concepção de autonomia profissional nos conduz ao que Contreras (2002) denomina de profissionalidade, termo que resgata o lado positivo da idéia de profissional e as funções próprias do trabalho docente. Dentre os autores que discutem esse conceito Contreras (2002, p. 73) interpreta as “atitudes em relação à prática profissional” como o conhecimento e as habilidades docentes; Contreras (2002, p. 73) o define como “conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a prática educativa”. Tais autores se assemelham em suas concepções, com as quais Contreras (2002, p. 74) concorda e as quais ele afirma:

[...] a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar os valores e pretensões que se desejam alcançar e desenvolver nesta profissão.

Nesses termos, esse autor defende que a idéia de docente como “profissional” é mais que reivindicar valores tradicionais e retóricos da profissionalização, pois inclui valores, qualidades e características relacionados com a função e a prática educativas. A referência às qualidades do ensino situa a adequação do(a) docente ao seu fazer profissional, de modo que saiba conceber a forma de viver e realizar o processo de ensinar e, em essência, interpretá-lo histórica, cultural, social, trabalhista e institucionalmente.

Quando interpelada sobre as expectativas de vida em relação à sua profissão, uma das pedagogas disse:

Pretendo continuar crescendo e buscar novos desafios, mesmo diante de minhas angústias, medos dificuldades. Tenho desejo de aprofundar meus conhecimentos para melhor fundamentar minha prática educativa para novas formas de intervenção pedagógica. (Profissional L).

Primeiro emprego é uma grande oportunidade de apresentar o(a) pedagogo(a). O reconhecimento vem pelas oportunidades de autonomia que se manifesta com o favorecimento da autonomia para propor, criar e planejar. Hoje os desafios são novos a cada dia e, portanto, faz-se necessário estudar, atualizar e avançar em nossos conhecimentos teóricos como práticos. (Profissional J).

Observamos que os depoimentos acima nos sinalizam o fazer pedagógico das pedagogas pesquisadas e estes concebem os valores que permeiam suas ações e que estes estão relacionados ao desejo de crescimento, de valorização e de reconhecimento profissional pautados no conhecimento teórico-prático. Este posicionamento nos confirma o compromisso das mesmas em avançar nos processos de formação continuada.

A profissionalização pluralista não define a prática isoladamente, mas em conjunto com o papel do(a) docente e sua atuação, pois a forma como se encara a prática educativa depende de como se entendem as dimensões que se têm. Contreras (2002) trata de três dimensões da profissionalidade para se conceber a autonomia profissional; são elas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Cada uma tem valores que pressupõem compromisso com o(a) aluno(a) na condição de pessoa com quem se estabelece vínculos emocionais com consciência moral do que é desejável educativamente. A moralidade é vista como fato social e fenômeno cujos determinantes políticos exigem práticas partilhadas e deliberação ético-política na resolução de conflitos intra e extra-sala de aula. A competência profissional se abriga, então, na obrigação moral, no compromisso com a comunidade e na transcendência do sentido técnico da didática como habilidades, princípios e consciência para uma (res)significação política e social. A dimensão da competência profissional é necessária ao desenvolvimento ético-social, que propicia ao docente a competência para assumir responsabilidades com autonomia e analisar e refletir sobre sua prática educativa. Numa palavra, a profissionalidade docente entende e combina modos distintos de ensinar no contexto educacional com um propósito educativo permeado de significado e autonomia profissional.

3.3 Pedagogo e pedagoga: profissionais reflexivos, críticos e criativos

A prática reflexiva se esboça nas ações educativas e na adesão de educadores e educadoras aos movimentos de renovação educacional em associação, diante das demandas

que se apresentam nas ações pedagógicas e nas pesquisas sobre a prática pedagógica. No dizer de Pimenta e Anastasiou (2002), as angústias suscitadas pela reflexão sobre as experiências docentes desencadeiam estudos e pesquisas sobre o conceito de professor reflexivo e de professor pesquisador.

Schön (2002) defende uma formação profissional que faça teoria e prática interagirem mediante um ensino que valorize a reflexão-na-ação, o aprender e a interação entre docente e discente nas mais diversas situações práticas. Segundo esse autor, a proposta de “conhecer-na-ação” não se refere necessariamente ao pensar sobre o que se faz nem ao descrever o que se sabe fazer, tampouco a considerar, com consciência, o conhecimento das ações que se realiza. Por isso a reflexão-na-ação tem de se distinguir do conhecer-na-ação quando nos referimos à profissionalidade docente. Como sujeitos que aprendem, educadores e educadoras têm a capacidade de refletir sobre o que fazem em constante ressonância com o contexto social e histórico de forma mediada e coletiva. Schön (2002) usa a expressão conhecer-na-ação para se referir aos conhecimentos que se revelam em “performances intelectuais” e, acrescentamos, práticas que implicam procedimentos especiais de tratar determinado tema porque “[...] é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito [...] implícito nelas” (SCHÖN, 2002, p. 31). Assim, o ato de conhecer-na-ação nos permite expressar as inteligências que temos quando descrevemos saberes tácitos com propósitos, linguagens, regras, valores, estratégias próprios e com pressupostos das “teorias” que fundam nossa prática. Quando há o processo de conhecer, este nos leva pela sua dinâmica de conhecer-na-ação; quando a descrevemos, nós a convertemos em conhecimento-na-ação (SCHÖN, 2002).

Entretanto, aprender a fazer algo pode nos levar a respostas que ignorem a ação ou respondam a ela reflexivamente. Sobre isso, diz Schön (2002, p. 32):

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos preceder dessa forma após o fato [...] ou no meio da ação.

Nesse caso, a reflexão conectada com a ação presente pode contribuir para novas formas do fazer pedagógico. Como sugere esse autor, a reflexão-na-ação é crítica, pois questiona o conhecer-na-ação, permitindo rever e compreender fatos e fenômenos, assim como a forma de conceber, indagar e buscar outras experiências ou soluções. Em seus vários níveis, a reflexão nos leva à aquisição do que Schön (2002) denomina “talento artístico” da vida cotidiana, da prática profissional até o mundano. Esse autor nos mostra que “conhecer e

refletir-na-ação” nos oportuniza experiências de “pensar e fazer”, assim como de compartilhar, as várias maneiras de usarmos nossas “competências”, seja no campo profissional ou no acadêmico. No dizer de Schön (2002, p. 42),

[...] profissionais competentes, muitas vezes, têm a capacidade de gerar um novo processo de conhecer-na-ação por meio da reflexão-na-ação desenvolvida em determinadas zonas da prática. As fontes de conhecer-na-ação incluem essa reflexão e não são limitadas à pesquisa produzida pelas escolas e por profissionais da universidade.

Uma síntese possível dessa concepção é que a perspectiva da reflexão valoriza a ação docente ao sugerir que professor e professora, acrescentamos, pedagogo e pedagoga, podem produzir conhecimentos que partam da prática. Mas para isso precisam fazer uma investigação reflexiva e intencional que problematize a realidade e sua prática; ou seja, tornarem-se pesquisadores da própria ação. Se essa perspectiva deixa entrever limitações, por conduzir ao individualismo da reflexão e à supervalorização da prática, e esta aponta reflexões dialéticas e possibilidades de superação dos limites é porque permite, segundo Schön (2002):

- avançar da perspectiva do(a) docente reflexivo(a), individual, para a do(a) intelectual crítico-reflexivo(a), de caráter público e ético;
- integrar a epistemologia da prática com a práxis mediante uma análise crítica na teoria das práticas para se construir o conhecimento ou mesmo (res)significar teorias com base no conhecimento prático (da práxis);
- pesquisar na escola a perspectiva do professor(a) pesquisador(a), o que possibilita instaurar cultura da análise da prática educativa ao se problematizarem e realizarem projetos coletivos;
- às IES comporem e oferecerem uma formação centrada na realidade, tendo na pesquisa uma proposta formativa central;
- considerar o desenvolvimento profissional como consequência de processos conformados à formação inicial e ao exercício da profissão, individual e coletivo;
- investir na profissionalização individual para fortalecer a escola e o coletivo, visando ao desenvolvimento profissional docente.

Os cursos de Pedagogia de forma geral não formam o pedagogo para atuar fora da escola. A profissionalização do mesmo fica por conta da formação continuada que cada um busca, como busca e como reconhece a importância do aprimoramento de sua prática educativa. A formação inicial eleva as condições de vida de uma pessoa, pois há valorização pessoal, auto-estima se fortalece, assim como há o reconhecimento, mesmo que precário da sociedade em relação a este profissional. (Profissional M).

As IES devem e deveriam formar o pedagogo para a Educação Especial. Os profissionais da [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais] APAE têm uma grande contribuição para esta formação. Mas como assumir a formação de pedagogos em estágio se temos que manter nossas atividades profissionais cotidianas e as de emergências. Para isso se faz necessário outra jornada de trabalho para os pedagogos atuantes nesses contextos contribuïrem mais eficientemente com a formação de pedagogos para atuarem na Educação Especial. (Profissional N).

Essas possibilidades denotam a importância de haver políticas de formação e ação docente que valorizem o(a) profissional capaz de articular criticamente os saberes científicos e pedagógicos da prática educativa para promover mudanças. Não se exclui aqui a necessidade de haver, também, investimentos e condições adequadas para que se possa pesquisar na escola. Mais que isso, tais políticas de formação têm de transformar as jornadas de trabalho docente e elevar a dignidade profissional mediante salários justos. Às IES, cabe assumir a formação e o desenvolvimento de pedagogos e pedagogas docentes com senso crítico, reflexivo e de investigação; e podem fazê-lo oferecendo programas, cursos e projetos emancipatórios e de qualificação, seja para atuação em escolas ou noutros contextos educativos.

3.4 Contextos e demandas de atuação profissional

A análise que fizemos das concepções de formação docente até aqui se guia pela autonomia profissional, segundo o pensamento de Contreras (2002); pela perspectiva do(a) professor(a) docente crítico-reflexivo, conforme as idéias de Schön (2002); pela reflexão sobre o exercício da docência, tal qual o concebe Pimenta e Anastasiou (2002); pela formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a) para atuar na pluralidade, diversidade e complexidade, à luz das idéias de Libâneo (2005) e Melo (2006); enfim, pelos princípios das novas DCN tendo por base a docência, conforme a discussão de Freitas (MELO, 2006) e de dar sentido e significado ao trabalho docente do(a) pedagogo(a) em (BASSO, 1998) e ao ensinar como especificidade humana em Freire (2002). Essa teia de referenciais teóricos e de pesquisa nos permite constatar as limitações, contradições e articulações em torno da identidade profissional do pedagogo e da pedagoga contemporâneos, que sinaliza a superação da desvalia e uma profissionalização que caminha rumo à profissionalidade.

Essa forma de pensamento para nós, pedagogos e pedagogas que ainda tendemos a restringir nosso campo de atuação ao contexto escolar, sobretudo a sala de aula, faz-se necessária para que possamos superar nossos limites (GHEDIN, 2006) e nossa visão reducionista de educação, trabalho e sociedade. Esta tem passado por mudanças que exigem outras

indagações sobre a prática pedagógica as quais ressoam no papel do(a) pedagogo(a), na função que lhe cabe, e nos contextos educativos. Eis por que se impõem ao(a) pedagogo(a) novas análises sobre o sentido político, social e cultural da escola e de organizações educativas não escolares (tais como as de saúde, empresariais, ambientais e tecnológicas) porque ele se reflete na atuação e exige novas ações educativas, em especial no modo como pedagogos e pedagogas compreendem e assumem sua função e como analisam e interiorizam valores, princípios e saberes que se sustentam na profissão. Tem-se aqui um indicativo de que o trabalho pedagógico é epistemológico e implica consonância entre teoria e prática para que o(a) profissional possa conceber sua atuação como práxis educativa, diga-se, possa desenvolver conhecimentos teórico-práticos do ato educativo de forma crítica e investigadora na escola e nos novos contextos sociais e históricos (CONTRERAS, 2002) que clamam por ações educativas.

Delimitar o espaço de atuação pedagógica com base na escola como *locus* essencial para a formação do(a) pedagogo(a) permite compreender que lhe cabe elaborar criticamente sua proposta educativa com possibilidades transformadoras. Atualmente se difunde a abertura de espaços para atuação pedagógica, reiterando a necessidade de intervenções educativas em contextos que não só os escolares. São iniciativas, ações, projetos e programas de educação com enfoque no desenvolvimento humano; falamos aqui de pedagogia hospitalar, pedagogia social, pedagogia empresarial e pedagogia digital, as quais convergem para demandas nacionais, regionais e locais, como as de Uberlândia.

Dentre as demandas mais relevantes, surgem de imediato as questões de meio ambiente, saúde, educação corporativa, educação a distância, informática educativa, inclusão social, ética, multiculturalismo, cidadania e outras. Todas exigem compromisso dos(as) profissionais de educação, que precisam ter formação docente para assumir, com responsabilidade política e social, os espaços que se abrem. Neste trabalho, buscamos expor os espaços de atuação e as demandas apresentadas pelas pedagogas entrevistadas que se constituem na trajetória profissional de cada uma, com suas versões e historicidade.

Por um lado, a Pedagogia escolar, com suas especificidades e urgências, sinalizam a necessidade de pedagogos e pedagogas com mais preparação para atuar em escolas e comunidades onde se inserem. Por outro, os direitos sociais, de trabalho, moradia, habitação e saúde, até então distantes da realidade e preocupação governamental, dada a falta de políticas públicas compatíveis, carecem de atendimento socioeducativo que possibilite mudar consciências para promover transformações. Os direitos pertinentes são, portanto, de extrema relevância, sobretudo para a família negligenciada, abandonada e a sobrevivência, cujos problemas se evidenciam no âmbito

social. Essa situação revela, então, a necessidade de se buscarem meios e recursos pedagógicos que permitam chegar à solução para os problemas e suprir as demandas sociais.

Foi essa visão prospectiva que guiou nossas análises da Pedagogia contemporânea, que reflete as angústias, os desejos e as esperanças dos profissionais de educação que trabalham em prol de transformações sociais. Portanto, este trabalho busca expressar um momento histórico-social que indica a necessidade de o(a) pedagogo(a) estar presente na escola e fora dela. Nesses termos, a formação desse(a) profissional constitui desafio para as IES, pois as questões sociais aceleram os processos educativos, que exigem premência na abertura das dinâmicas curriculares (MARQUES, 2000) dos cursos de Pedagogia. A isso se acrescenta a necessidade de articulação com os princípios trazidos pelas novas DCN para oferecer fundamentos epistemológicos a propostas de formação diferenciadas, inovadoras, que atendam às emergências no cenário educacional formal, não formal e informal (LIBÂNEO, 2005).

Sob o impacto da exacerbação tecnológica e envolta em demandas sociais e econômicas crescentes, a sociedade contemporânea exige mudanças nas funções sociais em sua totalidade, com ênfase no ensino superior, isto é, em sua função social de prover a consciência crítica e transformadora. Por sua vez, a educação se torna cada vez mais necessária e essencial perante a diversidade e complexidade (MELO, 2000) dessas demandas. As instituições escolares, as organizações privadas e públicas, as famílias e a sociedade são mediadoras das transformações sociais (BRANDÃO, 2006); e com o aporte teórico das ciências da educação podem contribuir com mais propriedade, velocidade e criatividade para a construção de uma sociedade mais consciente, justa, fraterna e humana (FREIRE, 2000). Assim, as crescentes mudanças na sociedade impõem a pedagogos e pedagogas docentes a necessidade de formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento de políticas públicas que supram as demandas. Mais que isso, elas constituem ocasião para se desenvolverem processos educativos em vários contextos sociais.

As idéias e os relatos expressos pelas pedagogas sujeitos desta pesquisa reiteram essas necessidades educativas nos contextos em que atuam, seja a creche que introduz as crianças no ensino fundamental, a sala de aula, que recebe a infância, a adolescência, a fase adulta e a terceira idade. Além desses contextos, consideramos os de modalidades diferentes de inclusão social como EE, EJA, cidadania digital e os demais níveis de ensino como médio e superior – ou contextos não escolares como hospitais, empresas, ONGs, rua, mídias e outros. Tais espaços têm problemas que ainda esperam soluções e ações educativas.

As iniciativas nesse sentido são plenamente justificáveis, dada a omissão pública e da sociedade civil quanto a práticas educativas inconsistentes e, muitas vezes, irreversíveis. Com nossas reflexões, buscamos constituir uma pesquisa com parâmetro de referências à luz da pedagogia, abrangendo o universo de educadores e educadoras escolares e sociais, bem como de gestores e gestoras de projetos que congregam investimentos na reconstrução da identidade profissional do pedagogo e da pedagoga. Pretendemos, assim, contribuir para a educação, para a pedagogia, para a valorização do direito à educação e para o direito a novos espaços de atuação profissional pedagógica.

Há de se ressaltarem a desenvoltura e o entendimento das pedagogas pesquisadas e a singularidade de suas experiências, fundamentadas em teorias e práticas metodológicas aprofundadas em sua trajetória profissional e em cursos de formação continuada. Também cabe mencionar as conquistas e superações de seus limites, a formação continuada delas, focada em matrizes teóricas de autonomia profissional (CONTRERAS, 2002) na perspectiva crítico-reflexiva (SCHÖN, 2002). Essa empreitada formativa inclui, ainda, a pós-graduação oferecida pelas IES pesquisadas, as quais buscam novas propostas ao oferecerem cursos que acrescentem à formação inicial com novos conhecimentos e competências com ênfase em áreas de interesse local, regional e de potencial das pedagogas. A maioria desses cursos de pós-graduação se vincula aos cursos de Pedagogia e seus novos formatos em tempos de reorganização que redefine a dinâmica curricular tendo em vista a demanda de práticas pedagógicas em contextos emergentes.

No momento, as cinco IES se mobilizam para desenvolver propostas e definir eixos integradores, tais como os propostos por Marques (2000) para a formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a). Embora se preocupem em ofertar cursos de Pedagogia com especificidades de formação e que se alternam entre as várias gestões educacionais, todas têm na docência a base do curso. Há certas diferenças na realização de projetos de ensino consoantes com a pesquisa e com a extensão. Em três IES, os estágios, a prática educativa e as atividades complementares estão mais definidas.

Por outro lado, em alguns contextos de atuação, identificamos sinais relevantes de incentivo à formação continuada da pedagoga, equacionados com base em redimensionamentos apresentados pela missão, pelos valores e pelos princípios estabelecidos por escolas e organizações privadas, públicas, sociais e ambientais. Sinal de que a atenção ao(à) pedagogo(a) tem se agregado às propostas de empresas para a gestão de pessoas e educação corporativa, em suas respectivas dimensões, numa evidente cultura organizacional

de posturas e procedimentos educativos. Nessas condições, os referidos redimensionamentos se apresentam em sintonia com a gestão de projetos multi e interdisciplinar (MELO, 2006).

Essa preocupação renovada com a gestão do conhecimento, ou do capital intelectual, nas empresas e organizações corporativas (KUENZER, 2002) constitui uma reflexão sobre as práticas adotadas. Sobre isso, a referida autora esclarece:

De modo geral, verificou-se um alto nível de satisfação no trabalho, entre os 60 operários entrevistados: as causas mais importantes dessa satisfação estão vinculadas à política de pessoal e ao estilo de administração adotada, voltada para a valorização dos recursos humanos, e as formas de organização do trabalho que minimizam os aspectos negativos de uma prática taylorista. (KUENZER, 2002).

Essa pretensão abre uma brecha de mudanças, com necessidade de um debate ético, filosófico e epistemológico que considere cada contexto de atuação com suas especificidades e envolva as formas de atendimento e ação educativos para inovar procedimentos com base, também, na reflexão-na-ação, e não só no conhecimento-na-ação (SCHÖN, 2000). Como diz esse autor, tais conotações, evidentes nos contextos e nas demandas sinalizadas pelas pedagogas de nossa pesquisa, constituem fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que influenciam as ações educativas.

Se a postura das pedagogas e suas concepções se apresentam com sentido humanista, da individualidade para a coletividade, sua prática evidencia preocupação com o planejamento e os recursos didáticos, tecnológicos e de valorização do aporte teórico-prático. Porém, afirmamos que elas não têm de dispensar a atualização e revisão de suas práticas educativas; também que precisam valorizar nos diferentes contextos, o quanto o “talento artístico” (SCHÖN, 2002) está presente e vinculado às intervenções realizadas, pois nem todos os contextos dão condições de trabalho desejáveis para se alcançar tanto a autonomia (CONTRERAS, 2002) fundada na superação do controle para o profissionalismo quanto à profissionalidade necessária ao(à) pedagogo(a).

A contribuição de pedagogos e pedagogas como profissionais humanistas, afetivos e sociais, atuantes em equipes escolares, empresariais, hospitalares ou sociais, são possibilidades de se ter mais compreensão das especificidades de suas ações. Há de se convir que a identidade desse(a) profissional com sua singularidade como educador(a) plural sempre traz, em seu âmago, algo mais particular, que em essência requer competência intelectual aliada a conhecimentos tácitos e habilidades técnicas e didáticas; na educação, com suas características abstratas, exige ainda consistência teórico-prática. A atuação pedagógica nesse enfoque e em tempos de abertura para processos educativos não formais e informais, desde que alinhados com a ocupação dos

respectivos espaços, em constante construção é, sem dúvida, o momento histórico-social de mudanças para o(a) profissional de educação. Nesses termos, a Pedagogia com seu aporte epistemológico (LIBÂNEO, 2005 constitui, na ciência da educação (PIMENTA, 2001), uma área de conhecimento cuja identidade foi, e é, construída com base em tendências que contribuíram para a superação de modelos tecnicistas e reprodutivistas (SAVIANI, 2005). Por isso se apresenta hoje fortalecida pelo movimento de renovação nacional (SILVA, 2003; FREITAS, 2002) para a formação de pedagogos e pedagogas contemporâneos.

Enfim, com o estudo realizado neste capítulo, concluímos que o desenvolvimento de ações educativas quando arranjadas em currículos integradores (MARQUES, 2000) e organizadas segundo parâmetro de trabalho individual e coletivo de PP (SILVA; SORDI, 2000) podem facilitar a efetivação de propostas de formação inicial e continuada comprometidas com a autonomia profissional (CONTRERAS, 2000), com a educação (BRANDÃO, 2006), com o contexto social e com a Pedagogia como ciência da educação e de profissionais que educam com a especificidade do humano (FREIRE, 2000) de dar sentido e significado ao ato educativo (BASSO, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa, observamos que entre as várias estratégias de formação, os cursos de Pedagogia no Brasil se constituíram, desde sua criação, em 1939, com fatos, marcos e tendências que delinearam a construção de sua identidade. Estas, por sua vez, com base em concepções que vão das mais conservadoras às sociohistóricas e crítico-transformadoras, muitas vezes determinantes das condições de trabalho do pedagogo e da pedagoga em sua trajetória de formação profissional. Nesse sentido, situamos esta pesquisa no âmbito histórico-crítico, que vemos como significativo para contextualizar a formação inicial em pedagogia e subsidiar uma eventual explicitação da consonância entre teoria e prática nas Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Uberlândia (MG) aqui estudadas. Para isso, buscamos subsídios na História da Pedagogia e na História da Educação para fazer uma discussão mais ampla, porém com ênfase no modo como a pedagogia se constitui na condição de ciência da educação no Brasil e como o curso de Pedagogia foi criado na referida cidade.

Os fatos, os marcos e as tendências revelados neste trabalho respondem à questão problematizadora inicial, ao nos apontar a relevância do Movimento Nacional de Renovação da Educação Brasileira, liderado pelos debates promovidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), nas décadas de 1980 e 1990. Tal movimento contribuiu para a construção da identidade do(a) pedagogo(a) contemporâneos. Por outro lado, se esse movimento foi pleno em sua função política, por reunir segmentos da sociedade para suprir desejos, necessidades e fazer propostas de mudança na formação em Pedagogia no país, isso não nos isenta nem nos impede de continuar os debates para aprofundar as questões em torno da compreensão dos núcleos: de Estudos Básicos, de Aprofundamento e Diversificação e de Estudos Integradores, previstos pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2006. Nesse âmbito de lutas e conquistas, destaca-se na cidade de Uberlândia, *locus* da pesquisa, a participação da professora Olga Teixeira Dâmis (entre 2001 e 2003) na comissão de especialistas nomeada pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/MEC), composta de profissionais de renome nacional. Esse marco foi decisivo na História da Pedagogia e História da Educação local, sobretudo por ter cumprido a homologação das novas DCN.

Neste trabalho, apontamos que a trajetória da Educação e da Pedagogia é marcada pelo pensamento pedagógico com concepções epistemológicas e modelos predominantes e

próprios de cada momento histórico, definíveis como síntese pedagógica fundada em várias ciências e vários marcos históricos. A identidade dos cursos de Pedagogia e do(a) pedagogo(a), em sua gênese, é marcada por períodos e questões que tornam visível o cenário local e regional para uma compreensão mais precisa da construção da História da Pedagogia, cujos marcos podem ser reconhecidos nas regulamentações (1939–72), nas indicações (1973–78), nas propostas (1979–98) e nos decretos (1999–2006). A esses marcos, acrescentamos, também, a contribuição para a (res)significação da identidade do pedagogo e da pedagoga contemporâneos (a partir da homologação das DCN, 2006).

As controvérsias, contradições e possibilidades da pedagogia em 68 anos sugerem momentos de crise, desconstrução, reconstrução e, agora, a (res)significação e redimensionamento. Nesse ínterim, o tempo histórico é marcado pela prática social, própria da educação e que nos leva a pensar sobre as perspectivas para o(a) profissional da pedagogia contemporânea frente às novas orientações de trabalho e mercado. Não vemos tais perspectivas como solução simplista para a crise de identidade profissional, mas como possibilidades de renovar e fortalecer a formação em Pedagogia hoje. Assim, a perspectiva de (res)significação que defendemos requer das IES formadoras de pedagogos e pedagogas uma reorganização curricular que traduza uma formação orientada pela autonomia profissional. Os currículos integradores são indicativos de propostas pedagógicas organizadas em dinâmicas curriculares que poderão contribuir de forma inovadora para fortalecer a identidade do(a) profissional da pedagogia pelo aporte teórico-prático que integra o ensino, a pesquisa e a extensão com intervenção social.

Esperamos que as reflexões e os dados deste estudo subsidiem o trabalho de reorganização pedagógica a ser feito pelas IES pesquisadas para que possam superar a imprecisão epistemológica e a incompreensão, ainda vivas, da formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo(a), cujos contextos de atuação se estenderam para além da sala de aula escolar, conforme prevêem as novas DCN. O caminho da pesquisa foi longo e cheio de descobertas, indignações e dúvidas; também foi um percurso de perseverança e (des)construção de desejos e lutas, rumo à superação de medos, fragilidades e incertezas quanto à nossa identidade profissional, seja a individual ou a coletiva.

Feitas as nossas análises, consideramos que as contradições estão historicamente presentes e identificamos que, embora restritas, articulam-se ante as demandas apresentadas sociohistoricamente ao longo dos tempos. A presença de 14 profissionais da educação (sujeitos da pesquisa) favoreceu o estabelecimento de vínculos profissionais guiados pela ética. Além de contribuírem para nossas análises, elas partilharam de nossos anseios,

cooperaram quantitativa e qualitativamente e nos possibilitaram reconstruir nossos conhecimentos pela vivência de momentos de aprendizagem colaborativa e (res)significação de nossas concepções de educação e formação em pedagogia embasada na docência, conforme as novas DCN.

Como atribuição pedagógica, o ato educativo requer a construção transformadora e emancipatória no exercício pleno e permanente da reflexão-na-ação para o conhecimento-na-ação. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico deixa de ser mera reprodução de informações e mero repasse de teorias e técnicas prontas e acabadas, assim como nos tira da condição unilateral de observador e pesquisador da ação educativa *do outro*; em essência, ao(à) pedagogo(a) cabe investigar *sua própria* realidade de forma crítica e criativa. Para isso, as formações inicial e continuada devem ter base epistemológica, a fim de que o aporte teórico-prático do pedagogo e da pedagoga se aproxime cada vez mais da profissionalidade docente.

Com efeito, as cinco IES pesquisadas mostram mais responsabilidade para desenvolver a formação em pedagogia tendo a docência como base. Mas percebemos que essa formação, embora se articule com as novas DCN, ainda deixa entrever contradições e dissonâncias entre teoria e prática educativa para desenvolver a formação do(a) pedagogo(a) contemporâneo. Noutros termos, grande parte das IES ainda está organizada curricularmente segundo modelos lineares de disciplinas justapostas; a prática educativa que desenvolvem ainda se distanciam das necessidades e dos anseios apontados tanto pelas quatro pedagogas gestoras de contextos não escolares (G2) quanto pelas cinco pedagogas docentes ou especialistas de contextos escolares (G3) no que se refere às demandas sociais de suas instituições ou organizações. Disso, depreendemos: a formação inicial ainda não cumpre as exigências que se apresentam no cotidiano dos espaços de atuação das entrevistadas. Segundo estas, as demandas são peculiares a cada contexto e à gestão do conhecimento, de projetos ou de tecnologias; e mais: são complexas e diversas, por isso exigem habilidades e competências amplas e singulares para a função pedagógica a elas vinculada. As pedagogas do grupo 2 (G2) e as do grupo 3 (G3) consideram, em grande parte, que nem todas as práticas desenvolvidas por elas têm o alcance necessário e favorecedor das mudanças e transformações desejadas. Logo, as ações educativas que elas adotam são distintas como demandas, mas comuns na medida em que o foco das propostas é, prioritariamente, o desenvolvimento de pessoas. Assim, embora compreendam, de forma geral, que a excelência de suas propostas deva ser humana e humanizante, muitas vezes se sentem impotentes para suscitar novos significados, novas aprendizagens e novas experiências.

Salientamos, porém, que se faz necessário atualizar, aprofundar e implementar novos recursos e novas abordagens mais integradoras, interativas e provocadoras de mudanças. Com essa compreensão, as pedagogas desta pesquisa buscam intensificar o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas tendo em vista a gestão de novos processos educativos integrados com as novas tecnologias de comunicação e informação (TICS) e concentrados, também, no desenvolvimento humano, e não só no resultado quantitativo e emergencial que, em geral, se espera delas.

Nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos subsídios para que pudéssemos compreender a importância dos fatos, dos marcos e das tendências da História da Pedagogia e da História da Educação e demonstrar o quanto estas modelam e influenciam o trabalho pedagógico. Tais referenciais, também, esclareceram a prática profissional do(a) pedagogo(a) contemporâneo, porque não faz sentido pensar em sua formação e prática desvinculadas do tempo e espaço históricos. Temos de compreender, sentir e olhar o pedagogo e a pedagoga de qualquer período como seres humanos construídos social, cultural e historicamente e, ao mesmo tempo, construtores da realidade social, cultural e histórica.

Embora reconheçamos todas as necessidades de (res)significar nossa identidade profissional, epistemologicamente ainda percebemos obstáculos culturais, sociais e históricos cristalizados no imaginário de educadores e educadoras em geral. Talvez isso ocorra pelo desconhecimento de si mesmo e de outras imagens possíveis a serem difundidas no cenário da educação brasileira. Isso nos impede e até bloqueia alguns pedagogos(as) de reelaborar e desenvolver propostas pedagógicas com novas intervenções, integrando-se com outros(as) profissionais, dialogando com os pares e superando as próprias limitações profissionais. Mesmo assim, reconhecemos que as pedagogas gestoras entrevistadas não foram formadas para atuar fora da escola, embora busquem outros conhecimentos para elaborar planejamentos que possam suprir as demandas dos novos contextos de aplicação pedagógica. Noutros termos, elas constroem propostas com outros referenciais de gestão educacional ou do conhecimento.

A necessidade de (res)significar a Pedagogia se apresenta em nosso trabalho como uma busca intensificada pelo desejo de valorização e de inserção profissional do pedagogo e pedagoga contemporâneos, a partir de concepções e enfoques histórico-críticos relativamente díspares, a importância de se reconhecer o sentido pessoal e o significado social do trabalho docente na Pedagogia. A valorização deste(a) profissional requer dos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas, enfrentar os impasses diante das exigências postas pelas novas DCNs e

repensar não somente o que querem e concebem como formação inicial e continuada, mas também o que a Sociedade Contemporânea nos solicita.

Em geral, ao concluírem a formação inicial, pedagogos e pedagogas se deparam com realidades e necessidades distintas do que discutiram no meio acadêmico; precisam enfrentar situações conflituosas e até constrangedoras perante o que aprenderam e assimilaram das teorias e o que esperam destas, respostas imediatas. Daí a importância da formação inicial estar em consonância com a prática educativa. Como o conhecimento científico é quase sempre tratado de forma desarticulada das situações-problema que se impõem nos espaços de atuação pedagógica, essa desarticulação resulta em contradições entre o tempo de formação inicial e o tempo-espço de atuação profissional. Isso se mostra relevante porque as IES têm o papel fundamental de formar pedagogos e pedagogas com a “precisão teórica” necessária para que possam, pela significância do conhecimento, favorecer a aprendizagem significativa, necessária à aplicação prática do saber na resolução de problemas, seja os da educação escolar, da empresa, do hospital, da organização não governamental ou de qualquer outra instância de atuação pedagógica. O trabalho na escola ou na organização corporativa, por exemplo, requer o uso de conhecimentos, recursos didáticos e linguagens distintas (verbal, visual, gestual, tátil etc.). Por isso se pressupõe que o(a) profissional da pedagogia seja capaz de elaborar hipóteses sobre a realidade em que vai atuar, pois essa leitura hipotética do contexto, das pessoas e das relações amplia seus saberes teóricos, e as práticas determinadas social e historicamente por tal contexto exigem reformulações e adequações do discurso e da prática educativa.

Os espaços não escolares de atuação previstos pelas novas DCN se confirmam nos depoimentos das pedagogas por nós entrevistadas. Evidentemente, os sujeitos desses novos espaços se diferem, porque têm experiências sociais, competências individuais, história de vida e relações interpessoais distintas, particulares; por isso é necessário um diagnóstico da realidade tendo em vista a elaboração de planejamentos exequíveis e próximos das demandas identificadas; em outras palavras, é preciso considerar a dimensão individual, sociocultural e coletiva. Como é nos sujeitos que se encontra a especificidade a ser atribuída a cada contexto de trabalho, a organização do planejamento pedagógico deve se embasar no diálogo, na interatividade e na construção coletiva. Dadas as suas amplas possibilidades, a apropriação do planejamento pedagógico é complexa, pois é a ele que pedagogos e pedagogas recorrem para mediar e facilitar a organização de seu trabalho pedagógico. Nesses termos, a formação continuada é crucial para atualizar, ampliar a competência profissional e aprofundar o conhecimento teórico-prático do(a) profissional da pedagogia; e o *locus* preferencial de referência para isso, seja qual for o contexto de atuação, é a escola.

Para ser mais significativo e transformador, o trabalho pedagógico deve avançar e transitar entre a disciplinaridade à interdisciplinaridade e a condição do(a) pedagogo(a) deve avançar do profissionalismo rumo à profissionalidade. Trata-se de um processo de emancipação da prática educativo-pedagógica, da qual depende a autonomia profissional, pois ela supõe dialogicidade, criticidade e criatividade.

As pedagogas gestoras docentes e especialistas nos oportunizaram um diálogo, por meio das entrevistas semiestruturadas, que nos levou a reflexões profundas sobre suas vivências e experiências somadas aos conhecimentos. Em conjunto, pudemos correlacioná-las com os fatos, os marcos e as tendências históricas de nossa pesquisa bibliográfica. Só o refletir-na-ação não garante o conhecer-na-ação; é preciso superar nossa visão reducionista, pragmática e fragmentadora de teoria e prática pedagógicas. O encontro com essas pedagogas nos permitiu refletir sobre nossas próprias ações como pedagoga formadora e localizar nossas competências e “talentos artísticos” como recursos mobilizadores de novos desejos de investigação científica.

A análise que tecemos até aqui nos leva a referendar a hipótese que mobilizou esta pesquisa, qual seja, a superação da “contradição” epistemológica, a pluralidade de conhecimentos, a imprecisão e a incompreensão no que se refere à atuação profissional docente. A superação é possível quando há busca do aporte teórico-prático por quem atua; mas é preciso, também, que as IES retomem seu compromisso de formar pedagogos e pedagogas competentes para o exercício de sua profissão, garantindo a consonância entre ensino, pesquisa e extensão. Isso porque a atuação profissional nos obriga a nos aprimorar quando há compromisso com a formação continuada; e constatamos que, muitas vezes, nos falta o aporte teórico-prático em nossa formação inicial. Além disso, afirmamos que historicamente os cursos de Pedagogia, muitas vezes, põem em evidência nossa fragilidade ao nos preparar apenas para a atuação pedagógica tecnicista e especialista. Reconhecemos, então, uma contradição na trajetória de construção da identidade dos cursos de Pedagogia e de atuação dos(as) pedagogos(as). O que disseram as pedagogas entrevistadas confirma a relevância dos processos individuais nessa construção coletiva em prol das mudanças das propostas de formação inicial nas IES. Estas precisam retomar suas posições, diante das complexidades próprias do momento sociohistórico em que se encontram a Educação e a Pedagogia.

As situações vividas e relatadas pelas pedagogas no trabalho pedagógico que desempenham nos levam a constatar que a contribuição epistemológica advinda da formação inicial nos reporta a nossas pressuposições iniciais relativas à inconsistência teórico-prática

com que o(a) pedagogo(a) se esbarra ao buscar o trabalho escolar. Os níveis de dificuldade teórica são diversos e específicos quando analisamos as diferenças epistemológicas entre bacharéis e licenciadas, ainda que haja certa correspondência. Essa observação se faz necessária porque vimos que a docência como base não é o princípio a que se refere o projeto pedagógico de dois cursos que oferecem o bacharelado em Pedagogia; e embora não oferecessem a licenciatura até 2006, um deles se organizava curricularmente em disciplinas do Núcleo Comum Básico e do Núcleo de Aprofundamento (DCN, 2006), que dava ao(à) discente conhecimentos para ser docente dos anos iniciais do ensino fundamental. As IES que oferecem esses cursos após as novas DCN se reorganizam curricularmente para oferecer uma complementação à licenciatura a quem provém de bacharelados ou do curso Normal Superior, conforme a abertura prevista pelas novas diretrizes curriculares.

Além disso, ainda que todas as IES façam interagir as disciplinas oferecidas e os temas emergentes propostos pelas novas DCN, não verificamos eixos integradores nos cinco cursos pesquisados. Mas três IES adotam o agrupamento por núcleo horizontal ou verticalmente (APÊNDICE E). Por outro lado, notamos que essas três IES têm uma dinâmica curricular mais clara e se afastam dos modelos mais lineares de justaposição disciplinar ou de componentes. Se uma adota a estrutura em rede, embora esta IES não tenha nos repassado sua grade curricular, distinguindo-se das demais bem antes de 2006, duas ainda se organizam nos modelos estruturais mais lineares e de forma desarticulada dos princípios de formação que integram teoria e prática; nesse caso, fogem ao que aponta Marques (2000) em sua teoria da formação docente: os eixos integradores e temáticos como norteadores da reorganização curricular para os cursos de Pedagogia. Essas constatações nos levam a concluir que ainda se fazem necessários mais debates e estudos sobre as dinâmicas curriculares adotados pelas IES pesquisadas, essencialmente em instâncias do ensino, da pesquisa e da extensão.

Acrescente-se que ainda perduram pontos conflitantes relacionados com demandas para as pedagogas que estão no exercício de suas atividades profissionais: o aprofundamento das concepções e bases de sua prática pedagógica exige delas atualização constante, imposta pelos contextos em que atuam. Essa preocupação foi compartilhada nas entrevistas, o que nos levou a reflexões conjuntas sobre onde, como e quando desenvolver a formação continuada. Isso nos fez pensar na possibilidade, em médio prazo, de as IES, as instituições escolares e as organizações corporativas e sociais articularem um fórum local e regional de estudos e debates sobre a importância e urgência de se estabelecer um vínculo entre agências formadoras e contextos atuais de atuação pedagógica. Isso porque eixos-tema como educação ambiental, especial, de jovens e adultos e corporativa; educação e saúde; TICs e outras

demandas se apresentam como desafios a serem superados coletivamente e com base em um aporte teórico-prático compatível com a realidade delineada nesta pesquisa.

Em nossas reflexões fluiu um diálogo intenso sobre a necessidade urgente de tratarmos dessas demandas sociais e tecnológicas. Partindo de situações-problema do cotidiano de suas ações, as pedagogas entrevistadas diretamente vinculadas a tais demandas buscam o aprofundamento teórico e metodológico para continuarem a atuar nesse contexto de emergência. Portanto, neste momento as IES devem reconsiderar a reorganização curricular e incluir em suas dinâmicas curriculares da graduação e pós-graduação uma formação profissional e uma discussão que convirjam para as novas demandas com mais precisão e articulando teoria e prática. Talvez essa seja uma forma de responder às questões que se apresentam ao(a) pedagogo(a) contemporâneo(a).

Como salientamos, os temas emergentes são essenciais aos processos educativos em que pedagogos(as) escolares, assim como quem atua em contextos não escolares, desenvolvem trabalhos educativos. Então lhes cabe identificar suas necessidades para se atualizarem e buscarem, nas IES ou noutras organizações, modalidades de formação continuada; e mais: buscar superar suas limitações para atender às diversidades culturais, sociais e econômicas na sala de aula escolar e em outros espaços educativos. O exercício no estágio e atuação profissional possibilita aprender o planejamento pedagógico individual e coletivo, além de prover uma convivência concreta com a realidade social, cultural e econômica do país que retrata o mundo contemporâneo de forma diversa e complexa.

Pesquisar sobre aspectos historiográficos; descrever e analisar as idéias, os saberes, as concepções e as práticas das profissionais entrevistadas; analisar referenciais teórico-práticos nos fez perceber avanços na História da Pedagogia no Brasil. O envolvimento com as pedagogas cuja voz aqui se faz presente nos oportunizou refletir sobre os pressupostos que norteiam a formação inicial do(a) pedagogo(a); a prática formadora, do(a) mesmo(a), seja como pedagogo(a) escolar, gestor e gestora, docentes e especialistas, e sobre a socialização dos processos e caminho da formação continuada e as expectativas de vida profissional. Convém, então, retomarmos os objetivos e as questões problematizadoras deste trabalho para situá-lo com mais precisão e ressaltar os pontos que consideramos como relevantes para as pesquisas futuras que pretendemos desenvolver.

Cumprimos com o propósito desta investigação científica, qualitativa e quantitativa, das complexidades sociohistóricas em torno da construção da identidade do(a) pedagogo(a) contemporâneo e dos cursos de Pedagogia com suas propostas curriculares frente às novas DCN e às demandas de atuação profissional. Também avaliamos que atingimos o objetivo

desta pesquisa: analisar, à luz de referenciais teóricos, as diversas abordagens sobre a pedagogia contemporânea e apontar perspectivas de atuação profissional para, sobretudo, defender a (res)significação da identidade do(a) pedagogo(a), isto é, a transição de seu profissionalismo para sua profissionalidade.

Tendo em vista os objetivos previstos, levantamos questões problematizadoras que nos possibilitaram fazer reflexões importantes para a análise de nosso objeto de pesquisa: a formação do pedagogo e da pedagoga contemporâneos; e neste momento nos permitimos dizer que esta pesquisa se sustenta nestas questões diante das afirmações: que os fatos e marcos sociohistóricos são significativos para a construção da identidade profissional do(a) pedagogo(a) nos mais diferentes tempos até a contemporaneidade, no Brasil e em Uberlândia. Esses fatos quase sempre determinam as propostas de formação dos cursos de Pedagogia, de forma geral e na cidade de Uberlândia, que por sua vez prevêem a formação de pedagogos(as) para atuarem em espaços escolares, em grande parte (quatro IES) e apenas uma mostra com mais clareza a formação para contextos não escolares. As propostas de formação inicial nos cursos de pedagogia de IES da referida cidade se articulam no que se refere à docência como base e se contradizem na esfera da formação do(a) pedagogo(a) para contextos não escolares conforme prevê as novas DCN. As pedagogas entrevistadas constroem sua identidade ante a possibilidade de articulação e contradição, tendo em vista as demandas para sua atuação profissional, na busca de cursos de atualização e ou de pós-graduação. Refletir sobre essas questões foi essencial à concretização deste trabalho, pois nos impeliu a confirmá-las ou não e, sobretudo, articulá-las com os pressupostos teórico-práticos de autores e autoras aqui citados e com o discurso das profissionais entrevistadas.

Como resultado dessa reflexão, percebemos a vigência da noção que se tem do(a) pedagogo(a) escolar como alguém voltado mais à resolução de problemas emergenciais do cotidiano, tais como dificuldade de aprendizagem, evasão, indisciplina, reprovação, abandono e negligência familiar. Em parte, podemos atribuir a prevalência dessa noção à omissão de políticas públicas, à ausência de recursos pedagógicos e às condições de trabalho, que fatalmente delegam à escola a responsabilidade de solucionar problemas sociais e econômicos que deveriam ser tratados por toda a sociedade. Mesmo nos espaços corporativos e organizacionais, nas secretarias de ensino e nas repartições públicas, onde a ação pedagógica se vincula mais com gestão de projetos técnicos, resultados, dentre outras necessidades de competência mais técnica-operacional, mas também atitudinal e social, a interferência das questões socioeconômicas, também, evidencia-se, pois se esperam resultados mais imediatos que no contexto escolar. Embora a expectativa quanto ao(à) pedagogo(a) que atua nesses

âmbitos difira em proporção da que se tem do(a) pedagogo(a) escolar, elas se aproximam porque a ação pedagógico-educativa se refere, em essência, ao desenvolvimento de pessoas, à obtenção de resultados, em última instância, à transformação da realidade. Eis por que defendemos a articulação entre as IES como agências formadoras com os contextos de atuação profissional. Dito de outro modo, consideramos importante a integração entre elas, as escolas, as organizações e as entidades públicas ou privadas em um debate sobre a aplicação crítica de teorias e a investigação da realidade para a construção de práticas educativas que, de fato, tenham fundamento.

Na fala das pedagogas entrevistadas, os indicativos de imprecisão epistemológica são evidentes. Além da baixa auto-estima, a baixa remuneração salarial e a sobrecarga de trabalho geram desistências. Acreditamos que pedagogos e pedagogas, mesmo com seus esforços, não percebem a necessidade de se tornarem pesquisadores de suas práticas educativas para buscar mais conhecimento teórico-prático que fundamente suas práticas. A isso se acrescenta a falta de conexão entre políticas públicas de formação docente e a realidade brasileira; e mais: embora seja crescente a produção acadêmica sobre formação docente, os avanços ainda não repercutem a ponto de produzirem mudanças significativas.

Devemos reiterar que este trabalho se assenta em concepções de formação docente inicial e se sustenta em teorias que valorizam a profissionalidade e superam o modelo do profissionalismo. Os autores e as autoras com quem dialogamos aqui oferecem contribuições significativas para a (res)significação da identidade profissional dos curso de Pedagogia e do(a) pedagogo(a) contemporâneo mediante uma crítica à prática educativa que não busca a reflexão-na-ação para alcançar o conhecimento-na-ação. Também devemos explicitar que este trabalho não esgota as discussões sobre a formação desse(a) profissional nem sobre a construção de sua identidade. Se tratamos quase somente da sua formação docente e das propostas das IES pesquisadas, ressaltamos que este estudo visa contribuir significativamente para a reconstrução dos processos presentes na vida profissional, nossa e das pedagogas entrevistadas, e para outras pesquisas. Eis por que vemos relevância na realização de um fórum local e regional entre as IES formadoras e os pedagogos e as pedagogas que atuam profissionalmente na escola e fora dela.

Mesmo após 68 anos de pedagogia no Brasil; mesmo como as inquietações, as angústias e os desconfortos gerados por experiências inerentes à atuação do(a) pedagogo(a), quase sempre denominadas de “banais”, este estudo alimenta a esperança de que é possível (res)significar a noção que se têm do(a) pedagogos(a) e a visão que a sociedade tem da

Pedagogia e da Educação nos diversos contextos de atuação pedagógica que se abrem. Essa crença se apóia na fala das pedagogas entrevistadas, que nos incita a aceitar a necessidade premente de se buscarem a cada dia o aprofundamento teórico-prático e a revisão permanente de posturas e valores sobre a formação docente, bem como compreender com mais embasamento os processos de construção de nossa identidade e da identidade dos cursos de Pedagogia. Nesse aprender a reconstruir com outras pedagogas, o aporte teórico-prático e outras expectativas se impuseram, assim como outros sentidos e significados se consolidaram para nosso ato educativo.

A forma como este trabalho se constituiu fortaleceu o investimento na pesquisa, na pedagogia, no pedagogo e na pedagoga, docente ou especialista, como profissionais que se identificam com processos emancipatórios. À trajetória profissional, acrescentamos novas relações sociais, pessoais e profissionais, que nos possibilitaram (res)significar os valores que alimentam possibilidades de mudança, que são ilimitadas e não se explicam espacial e temporalmente se não for pelo viés sociohistórico, político, cultural, econômico, sobretudo pelo desejo individual e coletivo de partilhar a luta pela valorização profissional e pelo reconhecimento da educação como prioridade e obrigação das políticas públicas de formação docente.

Para nós, esses momentos foram imensuráveis, por tudo que descrevemos e por acreditarmos, em primeira instância, que ninguém aprende fora da história; que não aprendemos apenas individualmente. Somos seres sociohistóricos; por isso nossa formação se pauta na construção crítica, na individualidade e na coletividade da educação como prática social.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO PRADA, Luís. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR/ABMES. **Proposta de alterações no parecer sobre as DCN para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília, 2005.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO/ANFOPE. **O programa de consolidação das licenciaturas**. Prodocência (comentários iniciais da ANFOPE para estudos com MEC/SESu). 20 de setembro de 2004.
- BARONE, Paulo M. V. B. **Processo 23001.000188/2005-02**. MEC. Conselho Nacional de Educação/CP UF: DF
- BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.hp>>. Acesso em: 10 nov. 2007.
- BEHRENS, Marilda A. **Paradigma da complexidade**; metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 7–32.
- BOLDRIN, Leila C. F. **Pedagogia empresarial**: que conhecimento e espaço são estes? 2000. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior; SESU Departamento de Supervisão do Ensino Superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 10/7/2006, ano CXLII, n. 130, seção 1.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Diretrizes Curriculares Nacionais**. MEC: Brasília, 2006.
- BRZEINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996. Mimeo.
- CAETANO, Coraly G.; DIB, Miriam M. C. **A UFU no imaginário social**. Uberlândia: ed. da UFU, 1988.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.
- CARVALHO, Rosana Areal de. **Uberlândia nas décadas de 50 e 60**: suporte para o desenvolvimento. 2000. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CATANI, Denise Barbosa; SOUSA, Cynthia Pereira (Org.) **Práticas educativas, culturais e escolares**, São Paulo: Escrituras, 1998.
- CHAVES, Eduardo O. O curso de Pedagogia. **Cad. Cedes**, v. 21, 1980.

COELHO, Ildeu Moreira. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. In: ENCONTRO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1986, Brasília. **Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia**, p. 9–17, Brasília: Inep, 1987.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (CNE/CP). **Projeto de Resolução** — Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (CNE/CP). **Parecer 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Relatório do Processo N. 23001.000188/2005/02. Aprovado em 13/12/2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (CNE/CP). **Parecer 3/2006**. Reexame do parecer CNE/CP 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DÂMIS, Olga. Uberlândia, outubro de 2007. 1 fita cassete (60 min.). Entrevista concedida a Sonia Maria Gonçalves. Uberlândia.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: 2000, p. 26–7.

FREITAS, Helena Costa L. **Diretrizes curriculares nacionais: pros e contras**. Mesa-redonda. Águas de Lindóia, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51–76.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GHEDIN, Evandro Luiz. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/PO807764775255.doc>>. Acesso em: 27 mar. 2006.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 1966.

GONÇALVES, Gláucia, Signorelli de Queiroz. **Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para superação das práticas tradicionais de avaliação**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba.

GONÇALVES, Sonia A. S. **Memorial**. Seleção de Mestrado em Educação. Uberaba: Uniube, 2005.

GONZALEZ REY, Fernando L. **A investigação qualitativa em psicologia: rumos e desafios**. São Paulo: Educ, 1999.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes. A transformação econômica do Sertão da Farinha Podre: o Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 4, jan./jun. 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Relatório dos cursos de Pedagogia**. Brasília: Enade, 2005.

- KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica** — as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: formação crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 58, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, Maria Clara Tomaz. Muito aquém do Paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 4, jan./jun. 1991.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educacionais. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denise Barbosa (Org.) Práticas educativas, culturais e escolares. São Paulo: Escrituras, 1998.
- MARQUES, Mario O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: ed. da Unijuí, 2000.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto da cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13–38.
- MELO, Márcia M. O. **Pedagogia e curso de Pedagogia**: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas DCN sobre esse curso. Campinas: Autores Associados, 2006.
- NETO, Sertório A. S. **As diretrizes curriculares propostas pelo FORUNDIR**: algumas breves considerações críticas. Uberlândia: Uniminas, 2005.
- NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Antoniette Camargo de. **O assistente social em Uberlândia**: formação e atuação profissional (1972–1989). 1998. Monografia (Graduação em História) — Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SALAZAR, Aparecida P. **Projeto Conte Comigo** — área de atuação dos ex-alunos. Uberlândia: EDUFU, 2004.
- SANCHES FERNANDES, Maria Dolores. **As origens do curso de Pedagogia**: um capítulo do ensino superior em Uberlândia, Minas Gerais (1957–1963). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação do Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo** — um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- SILVA, Carmem S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história entidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Margarida M.; SORDI, Mara R. L. **A organização do trabalho pedagógico**: limites e possibilidades do curso de pedagogia. Campinas: 2000.

APÊNDICE A – Questionário profissional pedagogia — coordenadoras IES

QUESTIONÁRIO

Profissional Pedagogia — Coordenadoras IES

1. IDENTIDADE

Nome: _____

Sexo: _____ Data nascimento: ____/____/____

Tempo trabalho: _____ Aposentado(a)? _____

Segundo trabalho? _____

Coordenador(a) há quanto tempo? _____

1.6 Ministra disciplina(s)? Citar.

2 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

2.1 IES: _____

Publica: _____ privada: _____ Fundação: _____

2.2 Curso — licenciatura: _____ Bacharelado (antes das DCNs?): _____

Regime: Semestral: _____ Anual: _____

Carga horária do curso: _____ Quantos anos? _____

2.3 Quantos(as) docentes há no curso? _____ homens? _____ mulheres? _____

2.4 Bases e princípios do curso

Qual a concepção que embasa a formação do(da) pedagogo(a) do curso do qual é coordenador(a)?

Quais as mudanças ocorridas no curso que coordena a partir das DCNs homologadas em 15 de maio de 2006?

Que dificuldades e possibilidades são identificadas a partir das novas DCNs?

Como você avalia as novas DCNs para a Pedagogia em nosso país?

Como será desenvolvido o PP a partir das novas DCNs?

Disciplinar: _____ Multidisciplinar: _____ Interdisciplinar: _____
 Ensino: como este será desenvolvido?

Pesquisa: que linhas de pesquisas nortearão as investigações e produções científicas no curso que coordena?

Extensão: como serão desenvolvidos?

2.5 Avaliação de ensino Mensal? _____ Bimestral? _____ Semestral? _____ Informativa? _____
 Formativa? _____

Isolada/disciplina? _____ Integrada? _____

Como esta ocorreu até então? O que muda a partir das novas DCNs?

2.6 Avaliação institucional? _____

Como é desenvolvida? Atende as exigências do Sinaes?

2.7 Trabalho de conclusão de curso (TCC)

Artigo? _____ Publicação? _____

Monografia? _____ Banca examinadora? _____

Projeto? _____

Relatório? _____ Outro? _____ Citar: _____

2.8 Estágio

A partir de qual período/semestre? _____

Como ocorre a supervisão de estágio? Alguma mudança a partir das novas DCNs?

3 RELAÇÃO ENTRE ALUNO(A) E PROFESSOR(A)

Boa: _____ Razoável: _____ Ruim: _____

Comente-a:

4 RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR(A) E PROFESSOR(A): boa (), razoável (), ruim ()?

Reuniões? _____ Semanal: _____ Quinzenal: _____

Mensal: _____ Esporádica: _____ Outra: _____

Planejamento: _____

Estudos: _____

Colegiado: _____

Outra? _____

Explicita

5 RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR(A) E COORDENAÇÃO OU DIREÇÃO: boa (), razoável (), ruim ()?

Como ocorre?

6 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

6.1 Formação inicial: onde? _____

6.2 Formação continuada? _____

Como ocorre?

Pós-graduação? _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Pós-doutorado: _____

Livre-docência: _____

6.3 Atuação Profissional

Horista: _____ Regime: _____ (especificar)

Contratado: _____ Convidado: _____

Efetivo: _____

Sala de aula: _____

Horas-aula: até 10 h-a semanal _____ até 20h/a semanal _____

Acima de 20 h-a semanal _____

Coordenação: _____

Laboratório: _____

Prática de ensino: _____

Departamento: _____

Área de ensino: _____

Núcleo: _____

Projeto: _____

Diretoria: _____

Reitoria: _____

Pró-reitoria: _____

Outra: _____

Consultoria: _____

Assessoria: _____

6.4 Salário

Até dois salários mínimos: _____

Até quatro salários mínimos: _____

Até oito salários mínimos: _____

Acima de nove salários mínimos: _____

7 DIVERSOS

Há Autonomia em sua prática profissional? Como a descreve?

Como avalia a Dignidade Profissional em sua prática docente?

Quais são suas Expectativas de Vida enquanto coordenador(a) de curso e docente de ensino superior no curso de Pedagogia?

Quais os espaços de atuação para o(a) pedagogo(a) hoje?

Você considera que o curso de Pedagogia que você coordena atende a estas demandas?

Sim (), não (), parcialmente ()?

Justifique:

APÊNDICE B – Questionário profissional pedagogia/organizações e outras instituições

QUESTIONÁRIO

Profissional pedagogia/organizações e outras instituições

1 IDENTIDADE

Nome: _____

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Tempo trabalho: _____ Aposentado(a)? _____

Segundo trabalho? _____

Gestor (a) há quanto tempo? _____

2 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (ONDE CURSOU PEDAGOGIA)

2.1 IES: _____

Pública: _____ privada: _____ Fundação: _____

2.2 Curso: licenciatura: _____ Bacharelado: _____

Regime: semestral: _____ Anual: _____

Carga Horária do curso: _____ Quantos anos? _____

2.3 Bases e princípios do curso

Qual a concepção que embasou a sua formação de pedagogo(a)?

Quais as contribuições destas concepções para sua formação profissional enquanto gestor(a)?

Você tem conhecimento das novas DCNs? Sim () ou não ()?

Como você as analisa?

Como era desenvolvido o projeto pedagógico em seu curso de Pedagogia?

Disciplinar (), multidisciplinar (), interdisciplinar ()?

Ensino: como foi desenvolvido?

Pesquisa: que linhas de pesquisas nortearam as investigações e produções científicas no seu curso?

Extensão: como foi desenvolvida?

2.4 Avaliação de ensino

Mensal? _____ Bimestral? _____ Semestral? _____
 Informativa? _____ Formativa? _____
 Isolada/disciplina? _____ Integrada? _____

Os processos avaliativos dos quais você vivenciou em seu curso de pedagogia, contribuem, hoje, para sua atuação profissional?

2.5 Avaliação institucional? Sim () ou não ()?

Como foi desenvolvida? Ofereceu alguma experiência para os processos avaliativos de seu trabalho hoje?

2.6 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Artigo? _____ Publicação? _____
 Monografia? _____ Banca examinadora? _____
 Projeto? _____
 Relatório? _____ Outro? _____ Citar: _____

Seu tema e objeto de pesquisa para o TCC têm relação com seu trabalho hoje?

Sim (), não () ou parcial ()?

Comente

2.7 Estágio

A partir de qual período/semestre? _____

Como ocorreu a supervisão de estágio? Que contribuições deixaram para sua atuação profissional hoje?

3 RELAÇÃO ENTRE ALUNO(A) E PROFESSOR(A): boa (), razoável (), ruim ()?
Comente-a:

3.1 Relação entre aluno(a) e aluno(a): boa (), razoável (), ruim ()?
Representação estudantil?
Como?

Essa(s) experiência(s) contribue(m) para sua atuação enquanto gestor(a)?

3.2 Relação entre professor(a) e coordenação ou direção: boa (), razoável (), ruim ()?

Como ocorreu?

Essa(s) experiência(s) contribue(m) para sua atuação enquanto gestor(a)?

4 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

4.1 Formação continuada? Sim (), não (), raramente ()?

Como ocorre?

Pós-graduação? _____
 Especialização: _____ Mestrado: _____
 Doutorado: _____ Pós-doutorado: _____
 Livre-docência: _____

4.2 Atuação profissional:

Horista: _____ Regime (especificar): _____
 Contratado: _____ Convidado: _____
 Autônomo: _____
 Horas trabalho: até 10h/a semanal (), até 20h/a semanal ()
 Acima de 20h/a semanal: _____
 Gestão administrativa: _____
 Gestão de pessoas: _____
 Gestão social: _____
 Gestão cultural: _____
 Gestão ambiental: _____
 Gestão de EAD: _____
 Educação corporativa: _____
 Consultoria: _____
 Assessoria: _____
 Outra(s): _____

4.3 Salário

Até dois salários mínimos: _____
 Até quatro salários mínimos: _____
 Até oito salários mínimos: _____
 Acima de nove salários mínimos: _____

5 DIVERSOS

Há Autonomia em sua prática profissional? Como a descreve?

Como avalia a Dignidade Profissional em sua prática de gestor(a)?

Quais são suas Expectativas de Vida, enquanto pedagogo(a) gestor(a)?

Como você analisa os espaços de atuação para o(a) pedagogo(a), hoje?

Você considera que o curso de Pedagogia (geral) atende as novas demandas para o(a) pedagogo(a)? Sim (), não (), parcialmente ().

Justifique

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professora Olga Teixeira Dâmis

Membro da Comissão de Especialistas nomeada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE)

Questões

1. Qual foi o período de sua participação na Comissão de Especialistas?
2. Esclareça: quais foram os motivos para a criação da Comissão de Especialistas (CE) pelo MEC/CNE, em 1998?
3. Quais foram as contribuições da Comissão de Especialistas para a construção da identidade dos cursos de Pedagogia, no Brasil?
4. A CE cumpriu com a finalidade pela qual foi criada?
5. A indicação de seu nome para compor a CE, com certeza, foi mérito pessoal e profissional pelos serviços prestados á educação. Como esse mérito se tornou evidente em nível nacional: publicações, serviços prestados ao MEC, engajamento no Movimento Nacional de Renovação da Pedagogia e Outros?
6. Qual foi a repercussão local com a sua indicação para compor a CE? Você contou com o apoio de colegas docentes na UFU? E além da UFU?
7. A construção da identidade dos cursos de Pedagogia no Brasil nos apresenta, hoje, questões polêmicas, contraditórias e, às vezes, constrangedoras como a “imprecisão epistemológica”, a “pluralidade de conhecimentos” e a “indefinição” sobre a atuação profissional do(a) pedagogo(a). Como você analisa estas questões?
8. As novas DCNs apontam possibilidades e avanços em alguns aspectos, estagnação e retrocessos em outros. Como você pontua estes aspectos favoráveis e desfavoráveis para os avanços e a formação do(a) pedagogo(a)?
9. Para sintetizar: como você descreve o cenário atual para a Pedagogia em nosso país? E em Uberlândia?

Abril de 2007

Pesquisadora: *Sonia Gonçalves*

Orientadora: *professora doutora Alaíde Rita Donatoni*

APÊNDICE D – Termo de consentimento

Uberaba, 27 de setembro de 2006

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa

*Pedagogia — identidade(s) e tendências de formação
em IES de Uberlândia (MG) reconhecidas até 2005*

Objetivos da pesquisa

- Desenvolver investigação científica, qualitativa e quantitativa, acerca das complexidades sociohistóricas que envolvem a construção de identidade(s) do(a) pedagogo(a) frente às diversas propostas curriculares de formação e os espaços de atuação profissional emergentes na sociedade contemporânea.
- Analisar à luz de referenciais teóricos as diversas abordagens sobre as pedagogias contemporâneas apontando perspectivas profissionais para o(a) profissional de pedagogia frente às novas demandas e tendências de trabalho para os espaços escolares e não escolares.

Instituição de ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA (Mestrado em Educação, quarta turma)

Pesquisadora: SONIA A. SILVA GONÇALVES

Professora orientadora: DOUTORA ALAÍDE RITA DONATONI

Organização, instituição ou sujeito pesquisado:

Eu _____, RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas com a segurança de que não serei identificado(a) e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com a minha privacidade.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

Data: ___/___/_____

Pesquisado(a) ou responsável: _____

APÊNDICE E – Grades curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES)

IES A

Primeiro período

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
	SEMANAL	SEMESTRAL
Psicologia Geral e da Educação 1	4	80
Educação e Sociedade	4	80
Filosofia para Educadores	4	80
Pesquisa e Prática Pedagógica 1	2	40
Língua Portuguesa 1	4	80
Didática e Prática de Ensino 1	2	40
SUBTOTAL	20 HORAS	400 HORAS
Prática de ensino	—	20
CARGA HORÁRIA TOTAL	20 HORAS	420 HORAS

Segundo período

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
	SEMANAL	SEMESTRAL
Língua Portuguesa 2	4	80
Antropologia e Educação	4	80
Psicologia Geral e da Educação 2	4	80
História da Educação 1	4	80
Introdução à Ciência Política	2	40
Didática e Prática de Ensino 2	2	40
SUBTOTAL	20 HORAS	400 HORAS
Prática de Ensino	—	20
CARGA HORÁRIA TOTAL	20 HORAS	420 HORAS

Terceiro período

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
	SEMANAL	SEMESTRAL
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais 1	4	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História 1	2	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia 1	2	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Alfabetização	4	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática 1	4	80
Literatura Infanto-juvenil	2	40
Didática e Prática de Ensino 3	2	40
SUBTOTAL	20 HORAS	400 HORAS
Prática de Ensino	—	20
CARGA HORÁRIA TOTAL	20 HORAS	420 HORAS

Quarto período

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais 2	2	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História 2	4	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia 2	4	80
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa	4	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática 2	4	80
Didática e Prática de Ensino 4	2	40
SUBTOTAL	20 HORAS	400 HORAS
Prática de Ensino	—	40
CARGA HORÁRIA TOTAL	20 HORAS	440 HORAS

Quinto período

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
Estudos das Características e do Desenvolvimento dos Processos de Aprendizagem de Portadores de Necessidades Especiais	4	80
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	4	80
Política Educacional e Organização da Educação Básica	4	80
Conteúdos e Metodologias da Educação de Jovens e Adultos	2	40
Fundamentos e Metodologia do Arte e da Cultura	2	40
Didática e Prática de Ensino 5	4	80
SUBTOTAL	20 HORAS	400 HORAS
Prática de Ensino	—	60
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	—	140 HORAS
CARGA HORÁRIA TOTAL	20 HORAS	600 HORAS

Sexto período

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
Fundamentos e Metodologia da Avaliação Educacional	4	80
Nova Tecnologias Aplicadas à Educação	4	80
Princípios e Métodos da Supervisão Escolar	4	80
Currículos e Programas	4	80
Metodologia Científica e Orientação de TCC 1 Optativa	2	40
SUBTOTAL	20 HORAS	400 HORAS
Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar	—	150 HORAS
CARGA HORÁRIA TOTAL	20 HORAS	550 HORAS

Sétimo período

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
Princípios e Métodos da Orientação Educacional	4	80
Orientação Vocacional	4	80
Prática Educativa Não escolar	2	40
Laboratório de Recursos Didáticos e Estratégias de Intervenção Pedagógica	4	80
Metodologia Científica e Orientação de TCC 2	2	40
Estatística Aplicada à Educação	2	40
Optativa	2	40
SUBTOTAL	20 HORAS	400 HORAS
Estágio Supervisionado em Orientação Educacional	—	150
CARGA HORÁRIA TOTAL	20 HORAS	550 HORAS

Oitavo período

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
Planejamento e Projetos Educacionais	4	80
Fundamentos da Gestão Escolar	4	80
Marketing e Processos Educativos	2	40
Relações Interpessoais e Soluções de Conflitos	2	40
Metodologia Científica e Orientação de TCC 3	2	40
Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	2	40
Optativa	4	80
SUBTOTAL	20 HORAS	400 HORAS
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	—	150
CARGA HORÁRIA TOTAL	20 HORAS	550 HORAS

2.960 horas — carga horária de conteúdos curriculares e práticas de ensino (duas habilitações)
 200 horas — atividades acadêmico-científico-culturais
 440 horas — estágio supervisionado (duas habilitações)
 3.600 horas — carga horária total do curso (duas habilitações)
 3.360 horas — carga horária de conteúdos curriculares e práticas de ensino (três habilitações)
 2.960 horas — carga horária de conteúdos curriculares e práticas de ensino (duas habilitações)
 200 horas — atividades acadêmico-científico-culturais
 590 horas — estágio supervisionado
 4.150 horas — carga horária total do curso

TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO

Duas habilitações:

— mínimo de três anos e meio (7 semestres)

— máximo de seis anos (12 semestres)

Três habilitações:

— mínimo de quatro anos (8 semestres)

— máximo de oito anos (16 semestres)

SUGESTÃO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS

Educação no Meio Rural; Estudos Comparados — América Latina; Estudos Comparados em Educação; Paulo Freire: Pensamento e Obra; Escola e Democracia: Planejamento, Gestão e Participação; Democracia, Estado e Educação: Matrizes Teóricas e Práticas Escolares; O Administrador, O Supervisor e o Orientador: Ideologias e

Práticas Escolares; Pré-escola e Alfabetização; Trabalho e Educação; Interdisciplinaridade em Educação; Movimentos Sociais e Educação; Relações entre Escola e Sociedade; Sociedade e Família: Ideologias Presentes; Organização e Gestão Escolar: Novas Alternativas; Tópicos Especiais: Pesquisa em Educação; Tópicos Especiais: Psicologia da Educação; Tópicos Especiais: Filosofia da Educação; Tópicos Especiais: Sociologia da Educação; Tópicos Especiais: Educação Especial; Tópicos Especiais: Educação de Jovens e Adultos; Tópicos Especiais: História da Educação; Tópicos Especiais: Educação Matemática; Tópicos Especiais: Educação Infantil; Tópicos Especiais: Educação e Saúde; Tópicos Especiais: Alfabetização e Língua Portuguesa; Língua Portuguesa 3; Psicologia da Personalidade; Sucesso Escolar: Revendo o Processo de Ensino e Aprendizagem e a Formação de Professores; Fracasso Escolar: Revendo o Processo de Ensino e Aprendizagem e a Formação de Professores; Oficina de Teatro; Exclusão Escolar e Educação Inclusiva; Dificuldades de Linguagem e Escrita

IES B
Ingressantes do segundo semestre de 2003

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
1º	319	PED03	G1-G3*	Introdução à Sociologia	4	72
1º	320	PED04	G1-G3	Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação	4	72
1º	322	PED06	G1-G3	Língua Portuguesa 1	2	36
1º	436	PED46	G1-G3	Pedagogias Contemporâneas 1	2	36
1º	437	PED47	G1-G3	História da Educação	3	54
1º	438	PED48	G1-G3	Introdução Filosofia	3	54
1º	439	PED49	G1-G3	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 1	4	72
1º	440	PED50	G1-G3	Metodologia do Trabalho Científico 1	2	36
Carga horária total do semestre					24	432

G1 = noite; G3 = amanhã*

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
2º	324	PED08	G1-G4	Tecnologia e Educação	2	36
2º	325	PED03	G1-G4	Psicologia da Educação	4	72
2º	326	PED10	G1-G4	Sociologia da Educação	4	72
2º	329	PED13	G1-G4	Língua Portuguesa 2	2	36
2º	441	PED51	G1-G4	Pedagogias Contemporâneas 2	2	36
2º	442	PED52	G1-G4	Gestão nas Organizações 1	2	36
2º	443	PED53	G1-G4	Fundamentos Filosóficos da Educação	4	72
2º	444	PED54	G1-G4	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 2	4	72
Carga horária total do semestre					24	432

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
3°	335	PED17	G1-G2	Antropologia	2	36
3°	337	PED19	G1-G2	Informática Aplicada à Educação 1	4	72
3°	338	PED20	G1-G2	Psicologia nas Organizações	4	72
3°	447	PED57	G1-G2	Metodologia do Trabalho Científico	2	36
3°	448	PED58	G1-G2	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 3	4	72
3°	797	PED64	G1-G2	Processos de Aprendizagem, Gestão e Desenvolvimento Humano	3	54
3°	798	PED65	G1-G2	Gestão nas Organizações 2	3	54
3°	799	PED66	G1-G2	Pedagogia Digital	2	36
Carga horária total do semestre					24	432

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
4°	341	PED23	G1-G2	Introdução à Educação Distância	4	72
4°	342	PED24	G1-G2	Mídias — Comunicação e Educação	4	72
4°	343	PED25	G1-G2	Didática dos Meios 1	3	54
4°	344	PED26	G1-G2	Informação Aplicada à Educação 2	4	72
4°	346	PED28	G1-G2	Estágio Tutelado em Gestão e Tecnologia Educacional 1	6	108
4°	539	PED60	G1-G2	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 4	4	72
4°	906	PED67	G1-G2	Gestão de Pessoas	4	72
Carga horária total do semestre					29	522

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
5°	348	PED30	G1-G2	Introdução à Educação Distância 2	2	36
5°	349	PED31	G1-G2	Sociologia das Organizações	4	72
5°	352	PED34	G1-G2	Informação Aplicada à Educação 3	4	72
5°	353	PED35	G1-G2	Tópicos Especiais 1	2	36
5°	354	PED36	G1-G2	Estágio Tutelado em Gestão e Tecnologia Educacional 2	6	108
5°	540	PED61	G1-G2	Didática dos Meios 2	2	36
5°	541	PED62	G1-G2	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 5	4	72
Carga horária total do semestre					24	432

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
6º	1297	PDA39	G1-G2	Planejamento em Tecnologia Educacional	4	80
6º	1298	PDA40	G1-G2	Planejamento em Gestão do Conhecimento	4	80
6º	1299	PDA41	G1-G2	Ética Profissional	2	40
6º	1300	PDA42	G1-G2	Tópicos Especiais 2	2	40
6º	1301	PDA43	G1-G2	Estágio Tutelado em Gestão e Tecnologia Educacional 3	8	160
6º	1302	PDA44	G1-G2	Trabalho de Conclusão de Curso	8	160
6º	1303	PDA45	G1-G2	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 6	4	72
Carga horária total do semestre					32	640
Carga horária total do curso					157	2.890

Ingressantes do primeiro semestre de 2007

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
1º	107	PDA06	G1-G2	Introdução à Filosofia	3	60
1º	123	PDA08	G1-G2	Metodologia do Trabalho Científico 1	2	40
1º	1689	PDA46	G1-G2	Estudos Independentes 1	3	60
1º	1690	PDA47	G1-G2	Gestão nas Organizações	3	60
1º	1691	PDA48	G1-G2	Introdução à Sociologia	3	60
1º	1692	PDA49	G1-G2	Linguagem	3	60
1º	1695	PDA52	G1-G2	Tecnologia e Educação	3	60
1º	1696	PDA53	G1-G2	Educação e Pedagogia	2	40
1º	1730	PDA87	G1-G2	Educação Corporal	3	60
Carga horária total do semestre					25	500

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
2º	1693	PDA50	G1-G2	Matemática	3	60
2º	1697	PDA54	G1-G2	Estudos Independentes 2	3	60
2º	1699	PDA56	G1-G2	Gestão educacional	3	60
2º	1700	PDA57	G1-G2	Língua Portuguesa 1	3	60
2º	1702	PDA59	G1-G2	Mídias, Comunicação e Tecnologia	3	60
2º	1703	PDA60	G1-G2	Educação, Família e Sociedade	2	40
2º	1704	PDA61	G1-G2	Sociologia da Educação	3	60
2º	1709	PDA66	G1-G2	Informática Educativa 1	3	60
2º	1727	PDA84	G1-G2	Psicologia da Educação 1	3	60
Carga horária total do semestre					26	520

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
3°	332	PDA20	G1-G2	Metodologia do Trabalho Científico 2	2	40
3°	1694	PDA51	G1-G2	Organizações Sociais	2	40
3°	1698	PDA55	G1-G2	Filosofia da Educação	3	60
3°	1701	PDA58	G1-G2	Matemática 2	3	60
3°	1706	PDA63	G1-G2	Didática	3	60
3°	1710	PDA67	G1-G2	Língua Portuguesa 2	3	60
3°	1717	PDA74	G1-G2	Geografia	3	60
3°	1718	PDA75	G1-G2	Informática Educativa 2	3	60
3°	1732	PDA89	G1-G2	Psicologia da Educação 2	3	60
Carga horária total do semestre					25	500

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
4°	1705	PDA62	G1-G2	Ciências Naturais 1	3	60
4°	1707	PDA64	G1-G2	História	3	60
4°	1708	PDA65	G1-G2	História da Educação	4	80
4°	1712	PDA69	G1-G2	Profissionalidade Docente	2	40
4°	1713	PDA70	G1-G2	Ação Docente	3	60
4°	1714	PDA71	G1-G2	Alfabetização e Letramento	3	60
4°	1716	PDA73	G1-G2	Estágio Supervisionado 1 — Diagnóstico	2	60
4°	1719	PDA76	G1-G2	Oficina de Trabalho de Conclusão de Curso 1	2	40
4°	1728	PDA85	G1-G2	Informática Educativa 3	3	60
Carga horária total do semestre					25	520

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
5°	291	PDA17	G1-G2	Antropologia	2	40
5°	1293	PDA35	G1-G2	Tópicos Especiais 1	2	40
5°	1715	PDA72	G1-G2	Ciências Naturais 2	3	60
5°	1720	PDA77	G1-G2	Processos e Contextos Educacionais 1	2	40
5°	1721	PDA78	G1-G2	Arte Educação	3	60
5°	1722	PDA79	G1-G2	Currículo e Avaliação	3	60
5°	1723	PDA80	G1-G2	Educação a Distância 1	3	60
5°	1724	PDA81	G1-G2	Estágio Supervisionado 2 — Diagnóstico e Acompanhamento	2	60
Carga horária total do semestre					20	420

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIÇÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
6º	1300	PDA42	G1-G2	Tópicos Especiais 2	2	40
6º	217	PDA44	G1-G2	Libras	2	40
6º	1725	PDA82	G1-G2	Oficina de Trabalho de Conclusão de Curso 2	2	40
6º	1726	PDA83	G1-G2	Processos e Contextos Educacionais 2	2	40
6º	1729	PDA86	G1-G2	Educação a Distância 2	3	60
6º	1731	PDA88	G1-G2	Estágio Supervisionado 2 — Intervenção	2	90
6º	1735	PDA92	G1-G2	Psicologia Social	3	60
6º	700	PDA99	G1-G2	Gestão Ambiental	3	60
Carga horária total do semestre					19	430

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIÇÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
7º	1297	PDA39	G1-G2	Planejamento em Tecnologia Educacional	3	60
7º	1711	PDA68	G1-G2	Política, Economia e Educação	2	40
7º	1733	PDA90	G1-G2	Trabalho de Conclusão de Curso	2	40
7º	1734	PDA91	G1-G2	Estágio Supervisionado 4 — Intervenção	2	40
7º	701	PDG01	G1-G2	Sexualidade, Gênero e Violência	2	40
Carga horária total do semestre					11	270
Atividades complementares (Teórico-Prática)					—	100
Carga horária total do curso					151	3.260

Egressos bacharéis em Pedagogia para obtenção do título de licenciado

CÓDIGO	ABREVIÇÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
1713	PDA70	G1-G2	Ação Docente	3	60
1714	PDA71	G1-G2	Alfabetização e Letramento	3	60
1721	PDA78	G1-G2	Arte Educação	3	80
1736	PDA93	G1-G2	Ciências Naturais	3	40
1737	PDA94	G1-G2	Currículo e Avaliação	3	60
1730	PDA87	G1-G2	Educação Corporal	3	60
1738	PDA95	G1-G2	Estágio de Intervenção	3	60
1717	PDA74	G1-G2	Geografia	3	40
1739	PDA96	G1-G2	Gestão Educacional	3	60
1707	PDA64	G1-G2	História	3	
1692	PDA49	G1-G2	Linguagem	3	
1740	PDA97	G1-G2	Matemática	3	
1741	PDA98	G1-G2	Psicologia da Educação	3	
Total				39	940

ATIVIDADES COMPLEMENTARES	CARGA HORÁRIA TOTAL
Atividades complementares (teórico-práticas)	100

Equivalência de disciplinas — bacharelada e licenciatura

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
1º	13	PDA01	PDA48	Introdução à Sociologia	4	80
1º	153	PDA02	PDA52	Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação	4	80
1º	22	PDA03	PDA57	Língua Portuguesa 1	2	40
1º	54	PDA04	PDA53	Pedagogias Contemporâneas 1	2	40
1º	59	PDA05	PDA65	História e Educação	3	60
1º	107	PDA06	PDA06	Introdução Filosofia	3	60
1º	114	PDA07	PDA46/49	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem	4	80
1º	123	PDA08	PDA08	Metodologia do Trabalho Científico 1	2	40
Carga horária total do semestre					24	480

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
2º	139	PDA09	PDA52	Tecnologia e Educação	2	40
2º	157	PDA10	PDA84	Psicologia e Educação	4	80
2º	158	PDA11	PDA61	Sociologia e Educação	4	80
2º	178	PDA12	PDA67	Língua Portuguesa 2	2	40
2º	272	PDA13	PDA53	Pedagogias Contemporâneas 2	3	60
2º	276	PDA14	PDA47	Gestão nas Organizações 1	3	60
2º	278	PDA15	PDA55	Fundamentos Filosóficos da Educação	4	80
2º	285	PDA16	PDA54/87/78	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 2	4	80
Carga horária total do semestre					26	520

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
3º	291	PDA17	PDA17	Antropologia	2	40
3º	292	PDA18	PDA66	Informática Aplicada à Educação 1	4	80
3º	331	PDA19	PDA77/83	Psicologia nas Organizações	4	80
3º	332	PDA20	PDA20	Metodologia do Trabalho Científico 2	2	40
3º	364	PDA21	PDA56	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 3	4	80
3º	1112	PDA22	PDA89/92	Processos de Aprendizagem, Gestão e Desenvolvimento Humano	3	60
3º	1114	PDA23	PDA47	Gestão nas Organizações 2	2	40
3º	1116	PDA24	PDA39	Pedagogia Digital	2	40
Carga horária total do semestre					25	500

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
4º	1145	PDA25	PDA80	Introdução à Educação a Distância	4	80
4º	1148	PDA26	PDA59	Mídias — Comunicação e Educação	4	80
4º	1150	PDA27	PDA63	Didática dos Meios 1	3	60
4º	1168	PDA28	PDA75	Informática Aplicada à Educação 2	4	80
4º	1169	PDA29	PDA73	Estágio Tutelado em gestão e Tecnologia Educacional 1	6	120
4º	1173	PDA30	PDA76	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 4	3	60
4º	1174	PDA31	PDA77/83/92	Gestão de Pessoas	4	80
Carga horária total do semestre					29	580

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
5º	1276	PDA32	PDA86	Introdução à Educação a Distância 2	2	40
5º	1291	PDA33	PDA51/68	Sociologia das Organizações	4	80
5º	1292	PDA34	PDA85	Informática Aplicada à Educação 3	4	80
5º	1293	PDA35	PDA35/44	Tópicos Especiais	2	40
5º	1294	PDA36	PDA81	Estágio Tutelado em Gestão e Tecnologia Educacional 2	6	120
5º	1295	PDA37	PDA70	Didática dos Meios 2	2	40
5º	1296	PDA38	PDA82/68	Estudos Independentes/Laboratório de Aprendizagem 5	4	80
Carga horária total do semestre					24	480

PERÍODO	CÓDIGO	ABREVIACÃO	TURNO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
6º	1297	PDA39	PDA39	Planejamento em Tecnologia Educacional	4	80
6º	1298	PDA40	PDA91/56	Planejamento em Gestão do Conhecimento	4	80
6º	1299	PDA41	PDA69	Ética Profissional	2	40
6º	1300	PDA42	PDA42	Tópicos Especiais 2	2	40
6º	1301	PDA43	PDA88	Estágio Tutelado em Gestão e Tecnologia Educacional 3	8	160
6º	1302	PDA44	PDA90	Trabalho de Conclusão de Curso	8	160
Carga horária total do semestre					28	560

IES C

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMSTRAL	
			Teóricas	Práticas
1º período	Problemas Filosóficos e Teológicos Atuais 1	4	80	—
	Políticas Públicas e Organização da Educação Básica	4	80	—
	Fundamentos Históricos da Educação 1	4	80	—
	Educação e Novas Tecnologias	2	40	60
	Ciência da Religião	2	40	20
	Pesquisa e Prática Pedagógica	20	400	80
	SUBTOTAL	20	400	80
	TOTAL	20	400	80

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMSTRAL	
			Teóricas	Práticas
2º período	Problemas Filosóficos e Teológicos Atuais 2	2	40	—
	Fundamentos Históricos da Educação 2	4	80	—
	Didática 1	4	80	—
	Fundamentos da Educação Infantil	4	80	—
	Filosofia do Ensino Religioso	2	40	80
	Antropologia e Educação	2	40	—
	Pesquisa e Prática pedagógica 2	2	40	—
	SUBTOTAL	20	400	80
	Estágio Supervisionado 1	—	—	60
	TOTAL	20	400	140

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMSTRAL	
			Teóricas	Práticas
3º período	Fundamentos Filosóficos da Educação 1	4	80	—
	Fundamentos Sociológicos da Educação	4	80	—
	Psicologia da Educação 1	4	80	—
	Educação e Ciências	2	80	—
	Didática 2	2	40	—
	Pesquisa e Prática Pedagógica 3	2	40	—
	SUBTOTAL	20	400	—
	Estágio Supervisionado 2	—	—	60
TOTAL	20	400	60	

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMSTRAL	
			Teóricas	Práticas
4º período	Fundamentos Filosóficos da Educação 2	4	80	—
	Psicologia da Educação 2	4	80	—
	Metodologia e Prática do Ensino Religioso	4	80	80
	Educação e História 1	2	40	—
	Educação Ambiental e Geografia 1	2	40	—
	Arte e Educação	2	40	20
	Pesquisa e Prática Pedagógica 4	2	40	20
	SUBTOTAL	20	400	120
	Estágio Supervisionado 3	—	—	60
TOTAL	20	400	180	

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	
			Teóricas	Práticas
5º período	Gestão e Organização em Sistema e Unidades de Ensino	4	80	—
	Princípios e Métodos de Alfabetização	4	80	—
	Educação Ambiental e Geografia 2	2	40	—
	Educação e História 23	2	40	—
	Educação Matemática	4	80	—
	Optativa	2	40	—
	Pesquisa e Prática Pedagógica 5: Elaboração de Projeto de Pesquisa	2	40	20
	SUBTOTAL	20	400	20
	Estágio Supervisionado 4	—	—	60
TOTAL	20	400	80	

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	
			Teóricas	Práticas
6º período	Educação e Linguagem	4	80	—
	Currículo: Concepções Teórico-práticas	4	80	—
	Gestão e Experiências Educativas Não-escolares	2	40	—
	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	2	40	—
	Optativa	2	40	—
	Pesquisa e Prática Pedagógica: Execução de Projeto de Pesquisa	4	80	40
	SUBTOTAL	20	400	—
	Estágio Supervisionado 5	—	—	60
	TOTAL	20	400	100

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	
			Teóricas	Práticas
7º período	Educação de Jovens e Adultos	4	80	—
	Diagnósticos e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem	4	80	—
	Tópico Especial em Serviços e Apoio Escolar	4	80	—
	Educação Especial e Escola Inclusiva	4	80	—
	Educação, Trabalho e Ética Profissional	2	40	—
	Pesquisa e Prática Pedagógica: Elaboração e Seminário de TCC	2	40	40
	SUBTOTAL	20	400	40
	TOTAL	20	400	40

RESUMO DA CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA: disciplinas obrigatórias: 2.800 horas; atividades complementares: 100 horas; estágio supervisionado: 300 horas; atividades práticas: 380 horas — **total**: 3.580 horas.

TEMPO DE INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO: Mínimo de três anos e meio ou sete semestres letivos; máximo de cinco anos ou dez semestres letivos.

SUGESTÃO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS: Pedagogia Empresarial: 40 horas; Empreendedorismo Educacional: 40 horas; Libras e Estudo sobre a Cultura Surda: 40 horas; Estudos e Pedagogia para Cegos: 40 horas; Abordagens Pedagógicas e Educativas para o Meio Rural: 40 horas; Pedagogia e Minorias Sociais: 40 horas; Educação e Globalização: 40 horas; A Educação do Olhar: Leituras Críticas de Imagens Simbólicas: 40 horas; Os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais: 40 horas; A Escolarização em Nove Anos: a Experiência da SEE/MG: 40 horas.