

LUCIANA DOS SANTOS GONÇALVES

O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS, 2010.

LUCIANA DOS SANTOS GONÇALVES

O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS, 2010.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor (a): GONÇALVES, Luciana dos Santos

Título: O CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 24/02/2010.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloísa Helena O. de Azevedo

Profa. Dra. Sueli Mazzilli

Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

Dedico este trabalho especialmente à Marli Gomes dos Santos (in memoriam), mãe e amiga, ao meu marido Gabriel e a todos aqueles que de alguma maneira colaboraram para sua elaboração e souberam valorizar a sua importância.

AGRADECIMENTOS

À Deus primeiramente, que pela sua força me conduziu até o final do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do meu título de Mestre.

Minha eterna gratidão e reconhecimento às pessoas cuja contribuição tornou-se decisiva para a realização desse trabalho:

A toda equipe de docentes que constituíram o Programa de Pós-Graduação em Educação, nos anos de 2008 e 2009, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Em especial, a Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo, minha orientadora, pela ajuda e que, generosamente, compartilhou suas experiências do seu trabalho nas orientações e críticas, bem como apoio, dedicação e disponibilidade na elaboração desta pesquisa.

Aos funcionários da Biblioteca, do Laboratório de Informática e do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pela dedicação e auxílio em todos os momentos da realização desta pesquisa.

Aos companheiros de estudo que encontrei nesta jornada pelos momentos que compartilhamos na busca pelo saber.

Ao meu marido que teve paciência e entendeu a minha ausência durante a realização deste Mestrado e que sempre acreditou que eu era capaz, por meio de palavras encorajadoras muito me estimularam.

Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro sem o qual não conseguiria realizar esta pesquisa.

E aos sujeitos, participantes desta pesquisa que muito contribuíram para a realização da mesma, bem como a todas as pessoas que, direta e indiretamente, cooperaram para a concretização desta pesquisa.

**A verdadeira viagem da descoberta
não consiste em procurar novas paisagens,
mas em possuir novos olhos.**

Marcel Proust

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissional da educação
- CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONARFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
- DCNs – Diretrizes Nacionais Curriculares
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISEs – Institutos Superiores de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
- SESu – Secretaria da Educação Superior
- TRS – Teoria das Representações Sociais

RESUMO

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo**. Campinas, 2010, 126p. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

Esta pesquisa aborda o processo de construção da identidade do pedagogo, cujo problema de investigação situa-se em conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão e como sua identidade profissional tem sido construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia. Nossa metodologia é pautada em uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como técnicas de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a aplicação de questionário, tendo sempre em vista o contexto formativo da formação inicial deste profissional, na busca por compreender criticamente a representação social dos futuros pedagogos no que se refere à construção de sua identidade. A pesquisa tem como fundamento os estudos de teóricos, tais como: Arroyo (2009); Saviani (2008); Moscovici (2007); Freitas (2002); Nóvoa (1992), dentre outros. O estudo tem como sujeitos alunos ingressantes e concluintes que se encontram envolvidos nos processos de formação inicial do curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual Pública no Estado de São Paulo. Na análise dos dados construímos três categorias: concepção de educação; concepção de pedagogo e o preparo para a profissão; articulação teórico-prática. Discutindo os resultados obtidos na pesquisa realizada, observamos que as falas dos sujeitos revelam as próprias contradições históricas do curso de Pedagogia no que se refere à reconstrução da representação social que os futuros pedagogos têm de si e da profissão, percebe-se ainda que a formação inicial promoveu reflexões importantes sobre o processo de construção desta identidade.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação Profissional. Representação Social.

ABSTRACT

GONÇALVES, Luciana dos Santos. **The course of Pedagogy and the process of construction the identity of the teacher** Campinas, 2010, 126p. Dissertation of Master in Education. Pontifícia Universidade Católica, Advisor: Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

This research addresses the process of construction of identity of the teacher, the research problem lies in knowing what is the social representation that future teachers have of their profession and how their professional identity has been built from the training courses offered in Courses of Pedagogy. Our methodology is based on a qualitative approach of research, using techniques such as data collection on semi-structured interviews and questionnaires, while considering the context of initial training of those professionals seeking to understand critically the social representation of future teachers with regard to the construction of their identity. The research is based on theoretical studies, such as: Arroyo (2009); Saviani (2008), Moscovici (2007), Freitas (2002); Nóvoa (1992), among others. The study's subjects students entering and graduating are involved in the process of initial formation of the pedagogy course of a State University in the State of Sao Paulo. In analyzing the data built three categories: conception of education, conception of educator and preparation for the profession, theoretical-practical articulation. Discussing the results obtained in this study, we observed that the speech of subjects' reveals the historical contradictions of Pedagogy Course with regard to reconstruction to the social representation that future teachers have of themselves and their profession, it is observed even if the initial formation promoted important reflections on the process of construction of identity.

Keywords: Pedagogy. Formation Professional. Social Representation.

MEMORIAL

Nasci em 27 de Fevereiro de 1975, numa cidade chamada São Pedro da Aldeia, no Estado do Rio de Janeiro. Naquela época o Brasil, em seu contexto educacional, passava por várias mudanças, advindas com a Reforma Universitária de 1969. Fui adotada por uma família aos 8 meses de idade. Minha mãe de criação, na época era casada, mas quando eu completei 5 anos, após sua separação, fomos morar com a minha avó materna. Uma mulher muito sábia, que participou da minha vida ativamente e me amou muito, muito mesmo. Devo muito de quem eu sou hoje, a ela. Não conheço meu pai, mas conheci minha outra mãe biológica ainda bebê e nas férias da escola, ficava em sua casa junto as minhas duas irmãs e meu padrasto.

Minha família é de classe média e mãe de criação estudou até a 4ª série, cuidava de mim e da casa, nas horas de descanso ela fazia crochê e daí saía nosso sustento. Também tive uma figura masculina muito presente na minha vida, um tio, que estudou no Colégio D. Pedro II e era formado em Advocacia e Economia, trabalhava numa grande empresa multinacional como diretor. Atualmente, ele é professor e consultor. Sendo ele um homem muito instruído, por várias vezes, me encaminhou na vida, principalmente na minha trajetória de professora.

Uma vez, quando fazia minhas atividades da escola, nossa ajudante de casa me perguntou o que eu estava estudando e depois me contou que não sabia ler e escrever, disse ainda que tinha vontade de conhecer as letras para poder ler sua Bíblia e foi aí que começou minha trajetória como professora.

Eu freqüentei uma creche municipal até os quatro anos de idade, depois fui para uma escola particular, mas como a separação dos meus pais, passei a estudar numa escola pública até completar meu 1º Grau (atual Ensino Fundamental) e minha formação no Ensino Médio foi em 1994 pelo Magistério do Colégio Cenecista Almirante Barroso.

Neste mesmo ano, passei no concurso da Prefeitura de São Pedro da Aldeia e fui lecionar numa escola rural, há 45 quilômetros do centro da cidade, íamos de ônibus pela manhã e só voltamos no fim do dia e lá permaneci por quatro anos, sempre na área rural com crianças menos favorecidas economicamente.

Sempre gostei muito de trabalhar como professora. Entretanto, a partir da minha prática, percebi que era necessária uma maior compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento humano, fatores que me impulsionaram a cursar a Pedagogia, na busca por um aprofundamento sobre a minha própria prática pedagógica.

Já estava casada quando iniciei meu curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) em 2001, terminando em 2004. Nesse período, também direcionei meu olhar para a Pedagogia Waldorf, que baseada na Antroposofia, fundamenta a prática educativa nas Escolas Waldorf. Fiz o Seminário para Professores atuantes entre os anos de 2001 a 2004, concomitantemente ao de Pedagogia.

Trabalhei como professora Waldorf de uma escola de Educação Infantil de 2000 a 2008, quando entrei para cursar o Mestrado e, como bolsista integral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não poderia manter vínculo empregatício.

Sempre procurei dar continuidade aos estudos e me atualizar. Em 2007 fiz um curso de Especialização Lato-Sensu Educação e Psicopedagogia também realizado na PUC-Campinas.

Venho atuando há 15 anos como professora tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil e já vivenciei várias propostas de trabalho com crianças. Esta experiência muito boa e senti a necessidade de continuar os estudos sobre a Pedagogia.

Minha primeira experiência como pesquisadora aconteceu no ano de 2001, ano que ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e já no segundo ano de minha graduação fui convidada a fazer parte do grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Rosa Cavaleiro Marafon devido meu interesse sobre a temática “O curso de Pedagogia e a atuação do pedagogo”.

Destarte, o trabalho em grupo, os estudos de textos, o preparo de instrumentos de coleta e análise dos dados, a discussão dos resultados e a fundamentação teórica, o envolvimento com o pessoal das escolas participantes da pesquisa e a elaboração do relatório final, que resultou na elaboração do livro “Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar” editado pela Alínea, no ano de 2005, contribuíram tanto para minha formação acadêmica como para minha práxis educacional.

Os resultados da pesquisa “Crítica da Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para o trabalho educativo na escola de ensino fundamental” apontaram para a necessidade de ampliação dos trabalhos de investigação e os estudos bibliográficos, com o objetivo de atender às demandas explicitadas,

referentes à formação dos profissionais da escola pública de ensino fundamental.

Os resultados revelaram que 53% dos pedagogos que trabalham na direção ou na coordenação das escolas estaduais do município de Campinas são formados em cursos de complementação pedagógica da rede privada de ensino superior e sugerem a necessidade de se ampliar os trabalhos de investigação e os estudos bibliográficos a respeito da formação do pedagogo.

Em 2008 ingressei no Mestrado em Educação com a seguinte projeto de pesquisa “O Curso de Pedagogia: desafios da construção da identidade do pedagogo”, buscando abordar o processo de construção da identidade do pedagogo, cujo problema de investigação situa-se em conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão e como sua identidade profissional tem sido construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia.

Entrar no Mestrado em Educação, além de proporcionar uma enorme satisfação pessoal me possibilitou uma ascensão profissional, bem como me tornar pesquisadora, de fato. Além disso, pretendo seguir carreira docente na Universidade, um dos meus objetivos.

Meus estudos têm a finalidade de poder contribuir com a área de Educação Superior e enriquecimento pessoal com os conhecimentos que adquiri.

Minhas expectativas com o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram além do que eu imaginava. Estou satisfeita com esta Universidade, com a seriedade que os professores doutores conduzem suas aulas e nossas pesquisas para

que esta Universidade cumpra sua finalidade que é de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas é uma instituição de respeito e qualidade. O acervo da biblioteca é muito bom para as pesquisas e consultas bibliográficas; a sala de informática nos dá o suporte para redigir nossos trabalhos e o pessoal da administração sempre nos ajudando a orientar sobre as documentações exigidas.

Meus colegas de curso foram fundamentais no apoio, no incentivo e troca de experiências.

As disciplinas do curso atenderam a demanda da pesquisa na fundamentação teórica na maioria das vezes.

O incentivo das Bolsas concedidas pela CAPES foram terminantemente significativas para a continuidade da maioria dos ingressantes 2008 no Curso de Mestrado e acredito que isto tenha motivado os alunos a ter responsabilidade e compromisso com a pesquisa.

Nossos professores orientadores têm muita experiência e particularmente tem humanidade nas suas ações com o próximo. É uma humana docência.

Os autores que estudamos e a busca pela bibliografia relativa a pesquisa foram muito enriquecedores no trabalho e na cultura.

No início do Programa de Mestrado era tudo tão estranho e aprendemos a usar o binóculo ao invés da luneta.

A universidade nos movimentou para atuarmos publicando e participando de congressos, seminários e eventos relativos à Educação.

Considero esta banca examinadora de meu trabalho como amigos que pretendem dialogar, acrescentar, criticar e me ajudar nesta caminhada que reconheço não ter fim.

Uma estrada sempre nos leva a outra estrada e assim vejo a pesquisa, como um conhecimento que trilha por outros conhecimentos e desta maneira vai se constituindo num emaranhado de caminhos em busca do saber elaborado.

Esta foi minha trajetória como professora até o momento.

SUMÁRIO

Introdução.....	17
Capítulo I – A “voz” dos futuros pedagogos: afinal, o que é educação?	44
Capítulo II – Sob(re) a concepção de pedagogo e o preparo para a profissão.....	70
Capítulo III – (Des) articulação teoria e prática: marcas de formação.....	94
Considerações finais: ainda há muito o que caminhar.....	110
Bibliografia.....	117
Anexos.....	123

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o processo de construção da identidade do pedagogo, cujo problema de investigação situa-se em conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão e como sua identidade profissional tem sido construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia.

Ao longo do século 20, os estudos e as pesquisas sobre a representação social do pedagogo utilizam-se de categorias gerais de análise, tais como: identidade e profissionalização docente, formação inicial, política de formação de professores, entre outras. A literatura sobre formação de professores centra-se especialmente na discussão sobre a formação docente, sendo tratada por autores diversos como Schön (1992); Nóvoa (1992, 1995, 2003); Zeichner (1992, 2003); Arroyo (2009); Pimenta & Ghedin (2002); Tardif (2003); Sacristán (2003), ainda que acompanhem análises voltadas para outras questões específicas, como a pedagogia no Brasil (Saviani, 2008) ou a questão das políticas de formação de professores (Brzezinski, 1997, 2000, 2008); (Freitas, 1999, 2002, 2003). A construção desta representação social se dá, também, na formação inicial enquanto uma das etapas consideradas, que se sucedem num processo contínuo de desenvolvimento profissional e de configuração desta identidade.

No ano de 2001, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e já no segundo ano de minha graduação fui convidada a fazer parte do grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Maria

Rosa Cavalheiro Marafon, devido meu interesse sobre a temática “O curso de Pedagogia e a atuação do pedagogo”.

Sendo assim, o trabalho em grupo, os estudos de textos, o preparo de instrumentos de coleta e análise dos dados, a discussão dos resultados e a fundamentação teórica, o envolvimento com o pessoal das escolas participantes da pesquisa e a elaboração do relatório final, que resultou na elaboração do livro “Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar” editado pela Alínea, no ano de 2005, contribuíram tanto para minha formação acadêmica como para minha práxis educacional.

Os resultados da referida pesquisa intitulada “Crítica da Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para o trabalho educativo na escola de ensino fundamental” apontaram para a necessidade de ampliação dos trabalhos de investigação e os estudos bibliográficos, com o objetivo de atender às demandas explicitadas, referentes à formação dos profissionais da escola pública de ensino fundamental.

Os resultados revelaram que 53% dos pedagogos que trabalham na direção ou na coordenação das escolas estaduais do município de Campinas são formados em cursos de complementação pedagógica da rede privada de ensino superior e sugerem a necessidade de se ampliar os trabalhos de investigação e os estudos bibliográficos a respeito da formação do pedagogo.

Tal realidade ocorre a partir da década de 1970, quando algumas instituições privadas de ensino superior criaram entre seus cursos, o Curso de Complementação Pedagógica, tendo como respaldo o artigo 8º do Parecer 252/69 que reformulou o curso de Pedagogia, passando a oferecer a formação de especialista de ensino em diferentes habilitações.

Conforme tal documento, os licenciados em outras áreas poderiam obter as habilitações pedagógicas em nível de graduação mediante a Complementação Pedagógica que alcançava a duração mínima de 1.100 horas que eram distribuídas, no mínimo, em um ano e meio e, no máximo, em quatro anos.

O curso de Complementação Pedagógica formava para cargos de “especialistas em educação”, ou seja, para cargos nas áreas não docentes como Administração, Supervisão, Inspeção Escolar e também Orientação Educacional. Sendo assim, assume quase as mesmas finalidades do curso regular de Pedagogia. No entanto, sua carga horária era reduzida e muitas vezes, este tipo de curso, concentrava-se aos sábados. Por isso, era identificado como “curso de final de semana”.

Esse aligeiramento da formação oferecida em algumas instituições de ensino superior, a nosso ver, deixa de promover uma formação mais adensada teoricamente e, possivelmente, mais crítica, possibilitadora da compreensão dialética da relação educação e sociedade, devido ao esvaziamento dos estudos sistemáticos sobre educação.

Isto revela a pouca consistência teórico-prática da formação do profissional da educação. É apenas com a dimensão técnica? Então, qual tipo de pedagogo o curso de Pedagogia tem buscado formar?

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atualmente existem no Brasil 2.631 cursos de Pedagogia¹. Sendo 493 deles no Estado de São Paulo. Cabe aqui, perguntarmos: Qual perfil de pedagogo tem sido formado e para qual sociedade? O que motiva um profissional a buscar o curso de Pedagogia?

¹ Os dados estão disponíveis em <www.educacaosuperior.inep.gov>. Acesso em: 09/05/2009.

Como esse profissional avalia a contribuição da sua formação para o desempenho de suas funções?

Estas interrogações crescem, exponencialmente, quando voltamos nosso olhar para a realidade da formação do pedagogo, uma vez que no Brasil, a ênfase recaiu sobre a necessidade de repensar a formação docente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia editadas em maio de 2006, pelo Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. No dia 15 de maio de 2006 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, pelo Conselho Nacional de Educação pela Resolução² CNE/CP nº 1/2006 que considera o curso como licenciatura, mas que autoriza também para outras funções referentes à não-docência.

Como descreve o art. 4. do mesmo:

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

O Art. 14. deste mesmo Parecer reitera, categoricamente, a formação do profissional da educação em relação aos artigos 64 e 67, parágrafo único, da LDB/96.

² Conforme o Art. 1. da Resolução CNE/CP nº 1/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia foram definidas nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006.

Art. 14: A Licenciatura em Pedagogia, nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Assim, com este estudo, pretendemos contribuir para uma reflexão crítica a respeito da formação do pedagogo e sua formação profissional, buscando conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão e como sua identidade profissional tem sido construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia.

A identidade profissional constrói-se como resposta às situações-problema colocadas pela sociedade, nas experiências de vidas e, também, na reconstrução das representações sociais da profissão docente, com base no contexto histórico.

Dessa forma não podemos deixar de analisar as propostas pedagógicas de instituições formadoras de pedagogos, seu projeto curricular e o perfil de profissional que desejam formar, com o objetivo de elaborar um conhecimento científico relativo a essa formação que venha contribuir com os esforços de construção da identidade do pedagogo.

Nesse contexto, é importante considerar que, numa visão contemporânea, entende-se currículo como uma questão política, não neutra, já que toda proposta pressupõe sempre determinadas escolhas tendo como referência a sua realidade educativa.

Os estudos sobre o curso de Pedagogia, até aqui realizados, têm sido cada vez mais desafiadores no sentido de buscar compreender o papel do pedagogo.

Entretanto, a maior parte desses estudos relaciona-se à estruturação organizacional da formação e identidade histórica do curso de Pedagogia, sendo poucos os trabalhos que analisam as políticas públicas educacionais frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LBD 9.349/96) buscando identificar qual o processo formativo do pedagogo, sobretudo, no que diz respeito à construção de sua identidade profissional.

Como diz Villanueva (1996), a respeito da política pública, a formulação e implementação das políticas públicas são duas dimensões que são reveladas no jogo estratégico de poder, os acordos, o consenso e a acomodação de interesses diversos.

Política Pública é entendida neste trabalho como um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental, que procura responder às demandas de grupos de interesses.

Para Chrispino (2005, p. 61), o conceito de Política é “a intencionalidade de ação de governo que vise atender a necessidade da coletividade e a concretização de direitos estabelecidos”.

Esse aspecto assinala em que medida os modelos curriculares de formação de pedagogos adquiriram características distintas em função do caráter, natureza e organização institucional onde foram desenvolvidos.

Importa ainda considerar o caminho percorrido desde os primeiros cursos de nível superior de formação do profissional da educação até a

situação atual, caminho esse que envolve diferentes modelos de organização curricular e institucional.

Historicamente o curso de Pedagogia, bem como todo o sistema educacional, está inserido na trajetória sociopolítica e econômica do país, que passa da *Ratio Studiorum*³ – datado de 1599, até o modelo atual que enfatiza nos cursos de Pedagogia a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares.

Tomamos como marco histórico o início do ano de 1939 quando foi estruturado o Curso de Pedagogia no Brasil. Tendo como base estudos que vem sendo realizados, os quais se reportam às décadas de 1930 e 1940, e considerando o processo histórico de desenvolvimento do curso Pedagogia no Brasil, é possível identificar que em 1931 foi “criada” oficialmente a Faculdade de Educação pelo Estatuto das Universidades Brasileiras dentro da Reforma Francisco Campos e, em 1934, foi criado na cidade de São Bento, no Estado de São Paulo, o Instituto Superior de Pedagogia.

No que tange ao Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, Fávero (2000, p. 52) discorre que de acordo com o artigo 5º ficava estabelecido que:

³ Organização e plano de estudo da Companhia de Jesus com objetivo de catequizar e instruir os índios. (RIBEIRO, 2000).

A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

- I. congregar em unidades universitárias pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras;
- II. dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;
- III. dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária;
- IV. submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto

Apesar disto, a primeira regulamentação e implantação do curso de Pedagogia se deu somente em 1939, no governo de Getúlio Vargas, visando através deste à formação do bacharel conhecido como “técnico em educação”. Entretanto, se houvesse interesse deste no que se referia à licenciatura era necessário adicionar um ano de curso de Didática.

No que se refere à atuação do bacharel em Pedagogia, pode-se destacar que estava indicada no Decreto-Lei nº 1190 que o preenchimento dos cargos de técnicos da educação do ministério da Educação, reduzia-se à regência de disciplinas pedagógicas do curso Normal, pois o curso de Pedagogia não tinha conteúdo específico.

De acordo com Silva (2003, p.13), no começo não existia clareza quanto ao campo de atuação do bacharel em Pedagogia, refletindo uma concepção dicotômica dessa formação, representada

(...) pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse Bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas para sua formação.

Nesse mesmo período, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foram criados os cursos de Psicologia e Sociologia,

estes, mais tarde, vieram a realizar estudos e pesquisas voltados à educação, contribuindo, conseqüentemente, para a criação das áreas aplicadas.

A partir de 1946, o curso de pedagogia passou a oferecer a formação com duração de quatro anos. Obrigatoriamente, tanto para o bacharel como para o licenciado, no 4º ano cursava-se as disciplinas didáticas, habilitando para uma profissão docente.

Ocorreu neste período uma multiplicação de cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, absorvendo parte crescente da clientela do ensino superior, haja visto que não se exigia dispendiosas instalações e sua manutenção era fácil.

A organização deste curso de Pedagogia era bastante limitada e problemática quanto à formação do bacharelado e da licenciatura, bem como a separação entre eles. Mas apesar disso, houve poucas mudanças até meados da década de 1960.

Perceber que permaneceu o currículo mínimo de formação de bacharéis em Pedagogia e a regulamentação das licenciaturas no texto do parecer CFE 251/62 (Conselho Federal de Educação), relatado pelo conselheiro Valnir Chagas e sob vigência da antiga lei 4024/61, visto que por meio deste Parecer foi estabelecido que o curso de Pedagogia formaria além do técnico em educação, o professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal e os administradores.

Neste contexto, Brzezinski (2000, p.55) destaca que:

Ao mesmo tempo em que o Parecer 251/1962 referia-se à elevação dos níveis de preparo de profissionais da educação que poderia chegar à pós-graduação nas instituições de ensino superior, a LDB/1961, por uma aproximação muito estreita com o projeto original de 1948, nos Art. 52 a 59, deu ênfase aos institutos de educação, a tarefa de formar professores para a Escola Normal.

Como já era de se esperar, este parecer também tinha suas complicações e seus equívocos, entretanto teve vigência até 1969 quando foi editado o parecer CFE 252/69⁴, o qual reorganiza os Cursos de Pedagogia com base em habilitações.

Esse por sua vez, não deixava dúvidas quanto aos profissionais, pois veio para suprimir a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, e para introduzir a proposta de formação de especialistas em administração, supervisão, orientação e inspeção no âmbito escolar e dos sistemas escolares, como também o professor para o Ensino Normal.

Esse parecer modifica a estrutura da organização do curso de Pedagogia, regulamentando-o de acordo com os princípios da Lei 5540/68 – a Lei da Reforma Universitária – empreendida pela ditadura militar e modelo que ainda vigora, isto é, modelo de concepção de formação docente pautada na Racionalidade Técnica.

Concordamos com Costa (2009, p. 22-23), ao afirmar que

Este concepção, apesar de questionada, é ainda muito presente nas universidades que possuem currículo normativo onde há uma hierarquia de conhecimentos: Ciência Básica; Ciência Aplicada; Habilidades técnicas e prática cotidiana.

A alteração mais significativa da Reforma Universitária foi a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, modelo da década de 1930, passando a responsabilidade do Curso de Pedagogia para a Faculdade de Educação.

⁴ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. *Documenta*, n. 100, 1969: 101-117.

Sendo assim, cabe à Faculdade de Educação exercer um papel de articuladora com as demais faculdades e institutos, superando o “modelo de formação 3+1”⁵ e objetivando a formação do bacharel e do licenciado articuladamente para com um único propósito, formar para o magistério.

Em meados da década de 1970 surgem as iniciativas de se repensar ou reformular o curso de Pedagogia e as licenciaturas. Estas movimentações foram de suma importância, de tal sorte que perduram até os dias de hoje.

A partir da década de 1980, devido aos vários movimentos que vinham acontecendo desde o final dos anos 1970, algumas Faculdades de Educação acabaram suspendendo e até abolindo as habilitações, para investir em um currículo centrado na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e do curso de magistério, mas nem todas aderiram a esta proposta, permanecendo algumas ainda de acordo com o parecer CFE 252/69; outras gostariam de fazer reformulações para formar o pedagogo em nível de pós-graduação ou as reformulações dos tipos de habilitações. Havia, ainda, as que queriam atribuir à tarefa específica de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e ainda algumas que visavam reformulações no sentido de formar tanto o docente quanto o profissional para as atividades além da docência. Com isto, pode-se deduzir que apesar de tudo, as iniciativas foram bastante modestas e, quanto aos problemas, tornaram-se ainda mais crônicos.

O MEC/SESu (Secretaria da Educação Superior), pressionado pelo movimento dos educadores, em novembro de 1983, realizou o Encontro

⁵ O “modelo” de formação 3+1 se origina da adição de um ano de curso de didática. De acordo com Saviani (2008, p.39), “o curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado”.

Nacional de Belo Horizonte sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação curricular, iniciado em 1978, tendo como finalidade repensar a Pedagogia, as licenciaturas e a formação do educador.

Nesse encontro é criado pelos educadores a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARFE), que passam a reunir-se regularmente para discutirem a formação do educador.

Em meados da década de 1980, alguns cursos de Pedagogia, por influência desses encontros do movimento nacional pela formação do educador, investiram na habilitação para formar professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, com quatro anos de duração, superando, então, a proposta de formação dos especialistas, enquanto, outros, buscaram a formação concomitante do docente e do especialista.

Enfim chegamos à década de 1990, período de algumas mudanças no que se refere ao foco de pesquisas, pois os questionamentos sobre a identidade do curso de Pedagogia deixam de ser centrais, passando a ser questionada neste momento a base comum nacional do mesmo.

Neste período a CONARCFE transforma-se em Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE)⁶. O movimento dos educadores, representado hoje por esta associação, conseguiu formular as bases teóricas para a formação do educador, mas a identidade do curso de Pedagogia constitui ainda um desafio.

As discussões em torno do Curso de Pedagogia perpassaram a década

⁶ <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>

de 1980, adentraram a década de 1990 e chegaram ao século XXI, carregando em seu bojo as mais diversas posições: sejam as idéias defendidas pela ANFOPE, de que ao curso de Pedagogia compete a formação do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; sejam as idéias contidas no documento “Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia”, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, que atribuem ao Curso de Pedagogia a responsabilidade de formar o professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como o Gestor Educacional.

Formar o profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 232).

Em pesquisa de Brzezinski (2000) e Veiga (2001), é possível verificar que vários cursos daquele momento orientaram suas reformulações no sentido de tomar a docência como base da formação do pedagogo, formando professores para as séries iniciais do ensino fundamental, educação especial e educação infantil em complementação à formação do professor formado apenas em nível médio (antigo magistério do 2º grau).

Em contrapartida, a nova LDB aprovada em 1996, traz em seu bojo algumas indicações visando à formação dos profissionais da educação básica, e inclusive trazendo à tona mais uma vez as discussões sobre o curso de Pedagogia e a busca por sua identidade.

No que diz respeito à formação profissional, fica disposto no artigo 64 da nova LDB, Lei nº 9.394/96:

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

O artigo 63, inciso I, da LDBEN 9.394/96 propõe o Curso Normal Superior para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Com isto, o curso de Pedagogia deixou de ser o curso que exclusivamente tem o direito de formar o professor. Por consequência deste decreto, os centros, institutos, setores ou faculdades de educação são estimulados a oferecer cursos normais superiores e a abandonar a formação docente no curso de Pedagogia. Este deverá dedicar-se ao preparo de especialistas, particularmente gestores educacionais.

Segundo um dos Boletins⁷ da ANFOPE (Ano IV, n. 8, Setembro 1999),

A criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação⁸ e o Curso Normal Superior – específicos para a formação de professores é a parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais (apud FREITAS, 1999, p. 23).

Com a aprovação da nova LDB, ficaram revogadas as disposições legais que regulavam o curso de Pedagogia, Resolução CFE 02/96 e a Portaria MEC 399/89, que regulamentava o registro profissional.

O artigo 64 da Lei 9394/96 que estabelece a formação dos

⁷ <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim8.html>

⁸ Ainda segundo FREITAS (2003, p. 1101), “A criação, na LDB, de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior (Art. 63), atendeu ao objetivo de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes países, visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério (...), em outras palavras, a formação superior mas não necessariamente universitária – pós-secundária”.

“especialistas” em nível de graduação no curso de Pedagogia ou em pós-graduação, traz a necessidade de se repensar essa regulamentação, ampliando e aprofundando os estudos acerca da identidade do curso de Pedagogia.

Depois da LDB/96, algumas medidas incessantes têm sido tomadas em prol de uma identificação pertinente sobre a identidade da Pedagogia e sobre a regulamentação da figura do pedagogo, culminando nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, editadas em 2006, embora haja muito que se fazer para que a Pedagogia venha a assumir sua identidade.

Diante deste cenário histórico-político, é importante ressaltarmos o conceito de representação social, bem como suas implicações para a construção da identidade do pedagogo, considerando-se que sua atuação profissional está relacionada tanto com a formação e sua prática pedagógica quanto com as experiências anteriores, que estão na cultura e nas vivências como alunos.

Nesse sentido, concordamos com a seguinte afirmação de Marques (2008, p. 109) “conhecerem os homens mais e melhor a si mesmos e a seus mundos significa ouvirem uns aos outros e argumentarem sobre temas que privilegiem”.

Ao tratar, neste trabalho, da construção da identidade do pedagogo, a fala de futuros pedagogos sobre a representação social que têm da profissão não pode ser esquecida, pois quando refletimos sobre o futuro pedagogo, estamos nos referindo a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão.

É importante, assim, apresentarmos a definição de representação social adotada neste estudo, a qual é pautada em Serge Moscovici⁹ (1976 apud SÁ, 2004, p. 26): são “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações”, devem ser considerados como verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas” *sui generis*, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais.

Assim se expressa Moscovici (1976 apud SÁ, 2004, p. 33), quanto à elaboração da Teoria das Representações Sociais (TRS): *prefiro tratar a representação como um processo que torna o conceito e a percepção de algum modo intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente.*

O conceito de representação social apresentado por Moscovici em sua obra “Representações sociais: investigações em psicologia social” refere-se a processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológico. Produzido em conjunto e, portanto, compartilhado por indivíduos dentro de um grupo, é a especificidade deste grupo e contribui para diferenciá-lo de outros. Indivíduos ou grupos de indivíduos irão perceber a realidade a partir de representações que tenham construído para si a partir da interação entre esses grupos. Uma nova representação, com base nas crenças, será integrada aos valores antigos e, em seguida, converter esses valores, como a representação em si.

Moscovici (2007) aponta o símbolo como campo de produção de sentido que é sempre singular, que se faz na comunicação e, portanto, permeado pela linguagem.

⁹ Serge Moscovici nasceu na Romênia em 1928. Ele é formado em Psicologia e atua como psicólogo social. Concluiu sua tese “La psychanalyse, son image et son public” em 1961, depois se dedicou ao estudo da epistemologia e da história das Ciências. Em 1975, foi co-fundador do Laboratório Europeu da Psicologia Social, onde atualmente trabalha como diretor. Dentre suas publicações, destacamos: “Representações Sociais: investigações em psicologia social”.

Ainda conforme Moscovici (1978), na teoria da representação social, o símbolo é visto como algo vivencial, polissêmico, ligado a imagens, remete a um significado invisível e não é traduzido em palavras, mas expressa o desconhecido. Enquanto signo, possui significado convencional, unívoco e opera com experiências definidas e, também, possui um discurso coerente. Além disto, o símbolo antecede aos conceitos, às idéias, às representações sociais, sendo o substrato do qual elas emergem. São responsáveis pelo papel integrador entre pensamento, emoção e ação do indivíduo em um todo lógico e racional, considerando, também, o lado afetivo.

Ainda sobre o tema, reportamo-nos ao trabalho de Denise Jodelet (1997), no qual a autora propõe uma abordagem que determina a atividade cognitiva do sujeito na atividade representativa. O sujeito é um sujeito social, portador de idéias, valores e modelos que desejava o seu grupo ou ideologias veiculadas na sociedade. *Representação social é construída quando o assunto é a situação de interação social ou enfrentar um estímulo social* (p. 69).

Ela também enfatiza os aspectos significativos da ação representante. "O tema é" produtor de sentido, que se manifesta através da sua representação, ou seja, "no sentido em que dá a sua experiência no mundo social".

É por meio dos significados produzidos pelas representações que os indivíduos dão sentido às suas experiências de vida e àquilo que ela é, permitindo que ele se localize e seja localizado socialmente, situado neste conjunto social.

A TRS de Serge Moscovici (2007), aqui abordada, embasa esta pesquisa e subsidia a escolha da metodologia de coleta, análise e interpretação dos dados.

A Teoria da Representação Social nos ofereceu um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo do pensamento e da postura dos alunos ingressantes e concluintes 2009 de um referido curso de Pedagogia, pois buscamos compreender os sistemas simbólicos com os quais operam os futuros pedagogos, isto é, qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão e como sua identidade profissional tem sido construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia.

Essa pesquisa se fundamenta nos princípios da metodologia dialética, a qual “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente” (GIL, 2007, p. 32). Assim, percebemos que tanto a educação, como fenômeno educativo, quanto o trabalho profissional se dão de forma dinâmica, dialógica para o que essa metodologia se faz mais adequada. Acreditamos ainda que a Pedagogia seja uma ciência que se constrói na prática.

Hoje, é impossível pensar os problemas educativos na forma tradicional, ligada a um saber pragmático e normativo ao mesmo tempo, predominante ou exclusivamente filosófico. Eles devem ser pensados nos saberes empíricos, nas ciências da educação, para colher a especificidade e a variedade dos problemas e para submetê-los a processos de análise e de intervenção que permitam soluções verificáveis, inspiradas numa lógica da experimentação e do controle científico, fazendo sair a intervenção pedagógica da condição dos bons propósitos e das ações ligadas a critérios exclusivamente pragmáticos (CAMBI, 1999, p. 598).

O que se pretendeu não foi apenas a definição de pressupostos, ou das causas de sua existência, mas as relações, para explicar e compreender o desenvolvimento da educação. Portanto, a abordagem desta pesquisa é, predominantemente, qualitativa, a qual:

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2000, p. 21-22).

Essa abordagem nos permite também, nos aproximarmos do sujeito, do indivíduo que está no mundo e, de certa forma, nos possibilita conhecer quem são eles, suas opiniões, valores e experiências. Deste modo,

Estas idéias tem instigados os investigadores qualitativos a buscar um método que lhes permita registrar suas próprias observações de uma forma adequada, e que permita desvendar os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências. Este método confia nas expressões subjetivas, escritas e verbais, dos significados dados pelos próprios sujeitos estudados (GÓMEZ, FLORES, JIMENEZ, 1999, p. 62). [tradução nossa]

Utilizamos como técnicas de coleta de dados a aplicação de questionário e entrevista semi-estruturada, antes, porém, realizamos um levantamento bibliográfico inicial, o qual envolveu as seguintes palavras-chave: pedagogia, formação profissional e representação social, buscando uma revisão da literatura disponível na investigação sobre o tema. Também foram incluídos nesta revisão instrumentos legais, como: leis, pareceres, resoluções, sobre a formação do pedagogo, bem como documentos sobre a legislação vigente.

Após a coleta, procedemos à análise dos dados, considerando o estudo da legislação e a reflexão teórica no que se refere ao tema em questão,

buscando, assim, construir nossa compreensão crítica sobre a representação social dos futuros pedagogo no que se refere à construção de sua identidade.

Nosso campo de investigação foi uma Universidade Estadual Pública no Estado de São Paulo, a qual foi selecionada pela tradição na formação de pedagogos, passando pelos diferentes momentos históricos de mudanças nesta formação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da educação há 30 anos. Seus alunos são provenientes tanto da Capital do Estado quanto de outros municípios e estados brasileiros, embora recebam também alunos vindos de outros países, especialmente da América Latina.

Essa Universidade, através da faculdade de Educação, oferece à comunidade discente e docente, bem como a comunidade em geral, cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas, assim como mantêm cursos de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e demais áreas, promove, também, cursos de extensão universitária. Os cursos oferecidos são freqüentados por 2.600 alunos e seu quadro docente é composto por 105 professores.

O curso de Pedagogia poderá ser realizado em 08 semestres no Curso Diurno, em período integral e em 10 semestres no Curso Noturno, conforme a proposta curricular que consta no Projeto Político Pedagógico de 2008.

Oferecendo curso de Pedagogia nos períodos diurno e noturno, essa instituição objetiva formar os pedagogos para atuarem como professores nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil; assim como administradores, supervisores, assessores pedagógicos e educacionais em instituições escolares dos diferentes graus de ensino; na Formação e

Treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares; ou ainda em clínicas especializadas em Educação Especial.

As técnicas de coleta de dados adotadas foram: questionários e realização de entrevistas coletivas na busca por informações relativas às representações sociais que tem de si e da profissão.

Foram sujeitos desta pesquisa alunos ingressantes e concluintes em 2009 do referido curso, totalizando 160 sujeitos. Todos foram submetidos ao questionário, dos quais foram respondidos e devolvidos 86 questionários, correspondendo a 54% do total dos sujeitos, sendo 41 alunos ingressantes (AI) e 45 alunos concluintes (AC), em sua maioria do gênero feminino (Tabela 1).

Gênero	Feminino	Masculino
Alunos Ingressantes	34	7
Alunos Concluintes	43	2

Tabela 1: Gênero

De modo geral esses alunos possuem faixa etária que gira em torno de 19 a 23 anos, conforme demonstração na tabela a seguir:

Faixa etária	AI	AC
17 anos	4	-
18 anos	5	-
19 anos	9	-
20 anos	5	5
21 anos	4	12
22 anos	3	8
23 anos	1	7
24 anos	2	3
25 anos	-	2
26 anos	2	-
28 anos	-	4
29 anos	2	-
30 anos	-	3
34 anos	1	-
36 anos	-	1
39 anos	1	-

Tabela 2 – Faixa etária

O questionário foi composto por 1 (uma) questão fechada e (5) cinco questões abertas, elaboradas com o objetivo de identificar suas concepções de educação, assim como o motivo da escolha pelo curso, quais expectativas sobre a profissão, quais conhecimentos consideravam importantes para uma boa atuação profissional e se conheciam a estrutura curricular do curso. Com relação aos concluintes, buscamos saber ainda, quais conhecimentos obtidos na sua formação eles destacariam como relevantes para a sua atuação profissional, se conheciam as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e quais expectativas de atuação profissional após o término do curso. O objetivo de aplicação dos questionários foi, inicialmente, identificar aspectos mais relevantes sobre a formação do pedagogo, que nos dessem indicativos para a elaboração do roteiro das entrevistas. A partir dos questionários objetivamos também selecionar os sujeitos que fariam parte das entrevistas.

Dos 41 alunos ingressantes apenas um deles fez o Curso Normal (antigo Magistério do 2º grau), mencionando tê-lo feito há mais de 10 anos. Já

entre os 46 alunos concluintes somente quatro deles fizeram o Magistério (Curso de Formação de Professores).

Entre os alunos ingressantes, 11 (onze) trabalham na área da Educação, sendo que 6 (seis) atuam como professores. No caso dos alunos concluintes, 18 (dezoito) trabalham na Educação, sendo que somente 4 (quatro) exercem a função de professor.

As respostas dadas no questionário serviram de referencial para a elaboração do roteiro das entrevistas, com o objetivo de aprofundar a discussão sobre a representação social dos sujeitos da pesquisa, futuros pedagogos.

Optamos por entrevistar alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia, visando identificar em que medida a formação inicial interfere na construção da identidade profissional destes sujeitos.

De posse dos questionários, selecionamos 17 (dezesete) respondentes para a entrevista coletiva. Ressaltamos que estes constituíram-se em dois grupos de entrevistados, compostos a partir dos seguintes critérios: ter feito o Curso de Magistério no Ensino Médio e/ou estar trabalhando na área da educação e/ou ter interesse em participar da entrevista. Compareceram 6 (seis) sujeitos da pesquisa ao total, distribuídos em 2 grupos, sendo que o primeiro foi formado por 3 (três) alunos ingressantes em 2009 e o segundo foi composto por 3 (três) alunos concluintes em 2009.

Os sujeitos da pesquisa foram informados que: não haveria riscos, de qualquer natureza, para eles: que os dados obtidos seriam utilizados exclusivamente com finalidade acadêmico-científica, mantendo-se o seu anonimato; que eles teriam a liberdade de desistir de sua participação em qualquer fase da pesquisa; que não haveria despesas decorrentes desta

participação e que para participarem desta pesquisa, eles precisariam autorizar a utilização das informações por eles fornecidas, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; que haveria o retorno dos dados obtidos após a conclusão da nossa pesquisa junto à instituição de origem.

Assim, o nosso interesse em ter como sujeitos da pesquisa alunos ingressantes e concluintes, foi para identificar como é que a formação que eles recebem neste curso de Pedagogia pode interferir na construção desta imagem. Ou seja, qual a imagem eles têm da profissão quando chegam ao curso e qual a imagem que têm ao término do mesmo, buscando compreender em que medida a formação inicial interfere nesta construção. Então, de posse dos questionários, selecionamos 17 (dezesete) respondentes e realizamos a entrevista coletiva semi-estruturada, contando com 6 (seis) participantes, distribuídos em 2 grupos, sendo um grupo composto por 3 (três) alunos ingressantes e o outro por 3 alunos concluintes.

Após a transcrição das entrevistas, procedemos à análise e categorização dos dados, a qual envolveu a separação de respostas e destaque dos aspectos mais recorrentes nas falas dos sujeitos. Em um segundo momento de análise, destacamos, também, aspectos não recorrentes, mas considerados relevantes para a discussão do tema em questão. A seguir, as respostas foram organizadas em categorias, identificadas com base no problema e nos objetivos da pesquisa, assim como, na revisão teórica sobre o tema, feita no decorrer do estudo.

Ressaltamos que as categorias identificadas para proceder à análise dos dados encontram-se imbricadas. Ao analisar os dados, separando-os nas categorias identificadas e articulando-os com a discussão teórica, percebemos

que em suas falas os sujeitos não se reportam exclusivamente a uma determinada categoria apenas, por vezes, abordando aspectos que se referem também à outra categoria.

Sendo assim, as categorias são aqui estabelecidas separadamente apenas para efeito de apresentação e análise dos dados, não significando uma compreensão isolada das mesmas.

Após a categorização, foi feita a análise interpretativa do conteúdo das respostas a partir do referencial teórico utilizado como base da pesquisa, procurando apresentar uma análise crítico-reflexiva sobre a representação social do pedagogo, tendo em vista delinear uma reflexão sobre a construção da sua identidade, especialmente na formação inicial.

Para Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdos é a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), interferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

O tratamento dos dados foi efetivado através de procedimentos qualitativos e quantitativos, os quais envolveram:

- Análise de conteúdo das propostas curriculares do curso de Pedagogia, 1998 e 2007 respectivamente, sendo que a primeira corresponde ao currículo antigo no qual está organizado e direcionado o trabalho pedagógico aos alunos concluintes em 2009 e a segunda está correlacionada com o currículo novo, base do trabalho pedagógico aos alunos ingressantes em 2009;

- Aplicação de questionários aos alunos ingressantes em 2009 e alunos concluintes em 2009 do curso de Pedagogia;
- Entrevista coletiva como proposta de interação por meio da entrevista semi-estruturada com 3 (três) alunos ingressantes em 2009 e 3 (três) alunos concluintes em 2009 do curso de Pedagogia;
- Análise e interpretação dos dados colhidos, tanto no estudo das propostas, como nas entrevistas.

A partir da análise dos dados, definimos os capítulos que compõem a apresentação do desenvolvimento e resultados desta investigação, os quais estruturam-se com base nas três categorias por nós identificadas.

Durante a pesquisa elegemos uma categoria a priori a partir do levantamento bibliográfico realizado junto à literatura da área, a saber: concepção de educação. Nas leituras das transcrições das falas dos sujeitos, identificamos mais duas categorias que concebemos como importantes para a análise, são elas: concepção de pedagogo / preparação para a profissão e articulação teórico-prática. Sendo assim, as três categorias identificadas compõem os capítulos através dos quais apresentamos esta investigação.

O primeiro capítulo aborda a concepção de educação. Pois, embora seja importante e necessário reconhecer méritos nas propostas e ações dos movimentos dos educadores, os impasses continuam e exigem persistência na busca de saídas e melhoria no âmbito da organização do curso de Pedagogia e da formação do pedagogo, mas para isto acreditamos que é preciso ir além da simples elaboração de decretos e tomadas de medidas que pouco modificaram

e modificam as estruturas atuais, é preciso a princípio ver e definir a Pedagogia como uma ciência, que tem como objeto de pesquisa, a educação.

No segundo capítulo refletimos da concepção de pedagogo e o preparo para o profissão, pois quando falamos da formação profissional do pedagogo, estamos nos referindo a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão.

No terceiro capítulo tratamos a questão da articulação teórico-prática, pois entendemos que para discutir a construção da identidade dos pedagogos, se faz necessário compreender como estes futuros profissionais da educação concebem a natureza da sua prática pedagógica. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, fruto de nossas reflexões sobre o processo de construção da identidade profissional do pedagogo.

CAPÍTULO I

A “VOZ” DOS FUTUROS PEDAGOGOS: AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO?

Neste capítulo abordaremos o debate em torno do conceito e da natureza da Educação durante o percurso de sua história, que sempre permearam as discussões relativas a esse fenômeno.

A Educação, nesse estudo, é compreendida como objeto da Pedagogia que, numa perspectiva dialética, educar não é, apenas, transmitir conhecimento, mas um processo de construção do saber por meio da apropriação social do conhecimento sistematizado dialogando experiências a fim de emancipar e possibilitar transformações no ser humano. A educação é a prática social que interfere na formação do sujeito. Esta pode objetivar a adaptação do indivíduo à sociedade vigente ou objetivar a luta por uma transformação social.

Saviani (2008) compreende a educação e seus elementos como processo histórico que ao mesmo tempo em que forma o sujeito que observa, analisa e reflete, é por ele constituído, afirmando que o mesmo não pode ser captado na sua integralidade e sim em sua dialeticidade.

Emergindo como um corpo consistente de conhecimentos historicamente construído, a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente às várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado se espera que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (SAVIANI, 2008, p.152).

A partir dessa compreensão, definimos, a priori, nesta pesquisa, a concepção de educação, como uma das categorias de análise, a qual será abordada através da análise de conteúdo das falas dos sujeitos desta pesquisa em articulação com os estudos teóricos sobre o tema.

Desejamos apresentar algumas questões relevantes deste debate, analisando os dados coletados, no que dizem respeito às concepções de educação expressas pelos sujeitos, contribuindo, deste modo, com reflexões para o debate sobre o conceito de Pedagogia enquanto Ciência da Educação, expressão esta também citada em “O espírito do método da Educação de Pestalozzi”.

A expressão “ciência da educação” aparece em 1812, na obra de Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) *L'Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*. Em 1816, é fornecido um esclarecimento mais completo em seu *Esquisse* sobre a educação comparada. O autor pretende recolher sistematicamente, por meio de enquête, informações sobre a situação da educação e da instrução pública em diversos países da Europa. Neste sentido, seu projeto se diferencia de um uso corrente e banal da palavra “ciência”, no fim do século XVIII: não se trata apenas de classificar a pedagogia no conjunto dos conhecimentos humanos, mas de formar “coleções de fatos e de observações”, dispostas em tabelas analíticas, que permitem aproximá-las e compará-las, para deduzir delas princípios seguros, regras determinadas, a fim de a educação se torne uma ciência mais ou menos positiva (PLAISANCE & VERGNAUD, 2003, p.17-18).

Entendemos a pedagogia como ciência da educação, que se constitui através da construção de saberes por meio do fenômeno educativo, na natureza da realidade social e em suas contradições. Isto é, pedagogia, como ciência da educação, auxiliada pelos vários campos de conhecimento, que estuda criticamente a educação como prática social, cujo objeto de estudo é o fenômeno educativo (PIMENTA, 2001; LIBÂNEO, 2004; FRANCO, 2008).

Tomamos como referência a própria existência humana a partir do reconhecimento do ser humano como sujeito histórico e que interage com o ambiente sócio-cultural em cujas interrelações constrói seu eu. Para Freire (1985, p.17), a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis, *assim, não homem sem mundo, nem mundo sem homem. Então, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 2000, p.68).

A escola tem como função educar para transformar a si mesmo e à sociedade, ao contrário do modelo tradicional de ensino que concebe a educação como um depósito bancário, onde o aluno nada sabe e o professor é o detentor do saber, denominada de educação bancária por Freire. Mas, de construção de si e do outro em práticas sociais dialéticas e formadoras e esta é sua concepção de aprendizagem.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Idem, *ibid*, 2000, p. 58)

Baseamo-nos, então, na concepção de educação que Paulo Freire defende como problematizadora, *assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com quem e em que se acham* (FREIRE, 2000, p.72). Mas, para compreendermos este conceito, precisamos entender o conceito de homem e de sociedade a partir do pensamento freireano.

Gadotti (2005) nos diz que, as influências no pensamento de Freire,

Embora não se possa falar com muita propriedade de fases do pensamento freireano, pode-se pelo menos dizer que a influência do marxismo deu-se depois da influência humanista cristã. São momentos distintos, mas não contraditórios. Como afirma o filósofo alemão Woldietrich Schmied-Kowarzik, em seu livro *Pedagogia dialética*, Paulo Freire combina temas cristãos e marxistas na sua pedagogia dialético-dialógica. Paulo Freire é um dialético. A educação é uma prática antropológica por natureza, portanto ético-política. Por essa razão, pode tornar-se uma prática libertadora. O tema da libertação é ao mesmo tempo cristão e marxista. O método utilizado é que é diferente, a estratégia é diferente. O fim é o mesmo. Encontramos Hegel como referência desde o início. A relação opressor-oprimido lembra a relação senhor-escravo de Hegel. Depois veio Marx, Gramsci, Habermas. Seu pensamento é humanista e dialético (p.12-13).

Para Freire (1985, p.33), a sociedade está em constante transição, não é um objeto sem mudança ou estagnado.

Não há transição que não implique em um ponto de partida, um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos, e o que fomos, para saber o que seremos.

Freire confere a todos os seres humanos a tarefa compromissada de transformação e engajamento no processo de intervenção da sociedade. Mas, para ele, o homem é um ser inacabado, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que por meio da educação, possibilita ao homem desenvolver seu próprio ser. Assim, o homem apesar de condicionado, e não determinado, pode vir a ser.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei (...) Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2002, p. 58-59).

Na perspectiva freireana, o homem é um ser estritamente histórico, é um ser que, como diria Freire, *não é*, mas sim que *está sendo*. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação.

Daí a importância de Freire para uma formação mais humana, como também nos fala Arroyo (2009), é “o olhar pedagógico sobre toda manifestação em que os seres humanos, também os estudantes, vão se tornando sujeitos” (p. 47). Sendo assim, educar não é “reduzir o papel da escola fundamental e média a ensinar enfatizando dimensões docentes, ensinantes e frequentemente esquecer dimensões formadoras” (p. 51).

A função da escola é formar o educando em todas as dimensões de sua formação e, para isto, se faz necessário construir um projeto de formação, ou seja, um projeto de desenvolvimento pleno dos educandos, por meio de um projeto de ensinar-aprender a ser humanos, considerando a formação do ser humano como um processo de humanização, de aprender a ser mais humano de construção de vir a ser.

Só que a escola de hoje não dá atenção para o sujeito humano, está mais preocupada em cumprir sua grade curricular. Então, nossa função como docente é redescobrir e valorizar não só o ensinar a ler, escrever e contar, mas desenvolver afetividade, sua identidade, respeitando a sua diversidade, possibilitando que cada ser humano construa a si mesmo, a se realizar como sujeito em seus diversos tempos: infância, adolescência e adulto.

Na análise das falas constatamos que os sujeitos da pesquisa têm uma visão idealizada de educação.

Conforme algumas falas dos entrevistados, a educação é definida como:

A educação transforma o mundo? Educação não muda o mundo, mas ela é um dos instrumentos. Este é o seu objetivo: mudar o mundo. É uma das ferramentas que pode desencadear um processo de mudança (AI2).

Eu acho que, a princípio, é inserir a criança numa determinada realidade social da qual o grupo de adultos já faz parte. Então, é torná-la apta a viver numa sociedade na qual ela nasceu. E isso tudo envolve, então, os princípios, os valores, as regras de comportamentos, os saberes valorizados pela sociedade. Eu acho que seria mais isso, dar ferramentas pra criança se virar num mundo que ela nasceu, na sociedade que ela nasceu (AI1).

A fala de AI1 revela que educar é dar ferramentas, já na fala de AI2 evidencia a educação como modelagem de comportamento, enquanto AI3 diz que educação é responsabilidade de toda sociedade.

Eu acho que a função do educar cabe não só a esse educador, no nosso caso, o pedagogo, mas a sociedade num todo, a começar pelos pais, que já, por base, eles já devem passar alguns parâmetros pra essa criança até o fim da vida dela (AI3).

Os alunos ingressantes, quando de sua entrada no curso, trazem uma visão de educação como processo bastante amplo, que ocorre nos diferentes espaços da sociedade, não pontuando esta questão no âmbito da escola. Por

outro lado para os concluintes, a educação já é concebida como um processo que ocorre também na escola e esta tem a função de ensinar, porém, não como mera transmissora de conhecimento, como percebemos na fala a seguir:

Tem tantas idéias que até é difícil definir pra mim o que é educar, porque acredito que sejam muitas coisas, que envolvam muitas coisas. Uma das coisas principais, eu acho, que educar é você criar meios pra que aquela pessoa consiga é buscar aprendizagens. Criar meios é dar autonomia. Não é só aquela coisa de transmitir, que a gente vê, às vezes: educar é passar seus conhecimentos para a criança! Mas eu acredito que não é bem isso (AC3).

No questionário, uma outra aluna concluinte respondeu que educar é auxiliar na conquista da autonomia, assim como nos disse AC3 anteriormente.

Educar, definir educação é algo complexo e significativo. Não sei se consigo definir essa ação. Mas sei por onde ela caminha. Passa por auxiliar na conquista da autonomia, direcionar dentro da proposta o conhecimento e como se apropriar dele (AC1).

Para esses dois alunos concluintes educar, na escola, embora envolva ensino e aprendizagem de conteúdos, não deve prescindir do “preparo para vida”, o que revela sua visão de educação como formação de sujeitos para a sociedade. Conforme sua fala a seguir:

Às vezes, educar é passar seus conhecimentos para a criança. Mas eu acredito que não é bem isso. Educar é você ver que a pessoa também tem a possibilidade de criar novos conhecimentos. Você educa pra vida, não ensina só um conteúdo determinado. Ah, eu sou professora de matemática, eu vou ensinar matemática. Então, eu estou educando aquela criança pra matemática (AC3).

Podemos perceber na fala de AI1, sua uma visão de educação como meio de “adaptação” do indivíduo à sociedade, na qual estão presentes ideais de educação relacionados aos valores propagados pela sociedade. O conhecimento é algo a ser transmitido ao indivíduo e restrito à ação da escola. Todavia para AI2, por sua vez, têm visão “salvacionista” da educação e AC3, a escola é vista como espaço privilegiado de formação para o social; onde direito, deveres e princípios da cidadania são transmitidos aos alunos; educação como processo de transmissão de valores e espaço de formação vinculado entre família e escola no sentido destas duas instituições serem instrumentos sociais para formação do indivíduo para o convívio harmônico e social. Tal compreensão revelada por este aluno concluinte, nos dá indícios de que a formação inicial interferiu nesta concepção uma vez que articula a educação escolar com o processo educativo mais amplo, realizado na sociedade.

A Pedagogia é a ciência que estuda e constrói teorias sobre estes processos educativos, para tal, interliga num movimento dialético pensamento e a ação.

Segundo Marafon (2001, p. 95)

Para conhecer a educação como atividade humana, o procedimento científico deve contemplar a prática como fundamento do conhecimento. Vale dizer, da prática a atividade pensante não pode ser separada. Tanto a consciência individual como a consciência de classe se formam tendo como referência a prática.

Nesse processo histórico de construção de um corpo teórico que explicasse o fazer educativo, a Pedagogia dividiu-se em duas grandes correntes: a pedagogia liberal e a progressista.

De acordo com Libâneo (2002), a pedagogia liberal, ou seja, as tendências pedagógicas tradicional, a renovada e a tecnicista sustentam a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, embora não assumam seu compromisso com as transformações da sociedade. Enquanto, a pedagogia progressista constitui as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos que, partindo de uma análise crítica da realidade social e história da educação, sustentam implicitamente suas finalidades. Ambas influenciaram a prática social educativa, que, como tal insere-se num determinado período histórico, econômico, social e político.

A pedagogia liberal marcou a educação brasileira nos últimos 50 anos, mostrando-se ora conservadora, ora renovada. Esta se baseia em três grandes princípios: o individualismo, a liberdade e a igualdade. Esta teoria pedagógica baseada nos princípios capitalistas foi elaborada a fim de justificar e consolidar este sistema burguês.

A hegemonia pedagógica da classe burguesa delineou-se nitidamente em toda Europa na primeira metade do século XIX mediante um processo diferenciado por áreas nacionais, mas

agrupando por ideais e princípios que extraíam exemplo e força do trabalho de crítica realizado pelo iluminismo, também em relação aos fins e aos meios da educação na sociedade burguesa em fase de expansão, bem como pelas realizações educativas da revolução e por meio da escola, da propaganda (CAMBI, 1999, p. 437).

O ensino passou a ser laico pretendendo formar o cidadão regido pelos princípios ideológicos burgueses. Neste contexto surge o modelo de educação tradicional burguesa que determinará os rumos da educação durante longos anos de sua história.

A escola nesta concepção tem como objetivo preparar os cidadãos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais, por isso valoriza o ensino humanístico e da cultura geral.

Os conteúdos transmitidos por esta escola são dissociados da experiência do aluno e das realidades sociais. Seus métodos se baseiam na exposição verbal da matéria ou em sua demonstração realizada pelo professor. Os exercícios de repetição e de memorização são enfatizados, visando disciplinar a mente e formar hábitos.

Observamos em algumas falas dos alunos ingressantes e dos alunos concluintes os princípios da pedagogia liberal. Muitas vezes estes alunos não têm a consciência de que em suas concepções de educação, estão presentes ideais desta pedagogia, tais como: o preparo do indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais; os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes e, embora propague o princípio de igualdade, não se leva em conta a desigualdade de condições. Conforme mencionam os entrevistados, ainda no que se refere à concepção de educação, a AI2

comenta que não concorda com a estrutura atual de escola, AC3 fala sobre a escola como agência que legitima a cultura dominante.

Não concordo com a atual lógica da escola como aparelho ideológico do Estado, como moldadora, molda cabeça pra continuar na mesma, para continuar girando as engrenagens. (A12)

A12 apresenta uma visão de educação diferente dos princípios que alicerça uma pedagogia liberal, manifestando-se que esse tipo de educação não será reproduzido por ela.

Hoje nós estamos aqui numa sala de aula tendo uma aula e o professor, simplesmente, ignora o aluno que faz uma pergunta. Se eu não gostei disso, eu como docente não vou repetir isso. Eu não vou repetir esta prática (A12).

AC3 ao posicionar-se sobre o que é educar, ressalta que a escola é o lugar que trabalha com o saber sistematizado.

A gente aprende em todo lugar, a todo o momento. A criança está brincando com o carrinho, está conhecendo um espaço (...) ela está se apropriando de conhecimentos. Só o que acontece, na escola tem uma certa esquematização de certos conhecimentos que precisa se ensinar. E daí, eu penso que minha tarefa como educar é (...) trabalhar com o conhecimento do outro, o meu conhecimento, ao mesmo tempo,

trazendo estes conhecimentos estipulados e querendo instigar no aluno para que ele pense.

AC3 diz ainda que, educar envolve muito mais do que ensinar conteúdos, pois o professor pode interferir também nos comportamentos dos alunos.

Educar é você ver que a pessoa também tem a possibilidade de criar novos conhecimentos. Ela... ela própria... você educa pra vida, assim... não educa num conteúdo determinado. Ah, eu sou professora de matemática, eu vou ensinar matemática. Então, eu estou educando aquela criança pra matemática. Não! Porque dentro da aula ela pode ter problemas disciplinares, ela pode ter... envolver várias coisas da vida pessoal dela mesmo, que o professor acaba interferindo e assim... sendo parte da educação desta criança (AC3).

AC3 ressalta que educar é um processo.

Ou cai no campo do professor ou recai sobre o aluno. Ou se olha só pro sujeito, aluno e esquece do professor ou vice-versa. Mas tem que olhar pro aluno, tem que olhar pro professor, tem que olhar para a gestão escolar, tem que olhar pra cultura do bairro, tem que olhar pras leis, tem que olhar pro sistema maior (...) assim, educar é um processo, não sei se estou reproduzindo apenas o que ouvi neste curso, mas acho que eu acredito nisto, que este processo não é via de mão única (AC3).

Podemos concluir dessas falas acima, que o professor não é a autoridade máxima e nem é visto como representante da verdade. O aluno também não é visto como um mero receptor dos conteúdos a serem assimilados, nem aprende através de uma disciplina rígida, tendo que ser dócil e obediente, características de uma educação tradicional, a qual:

(...) predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (LIBÂNEO, 2002, p. 24).

Como resultado da insatisfação de muitos educadores com o modelo tradicional, surgiu a educação nova, também chamada de liberal renovada. Esta concepção também atende aos interesses do sistema capitalista, porém acredita que a educação é um processo interno, partindo das necessidades individuais necessárias para a adaptação ao meio.

A escola surge, então, como o grande instrumento de realização dos idéias liberais. Forja-se, a partir da segunda metade do século XIX a idéia de escola “redentora da humanidade” (...) pretende reformular internamente o aparelho escolar, inspirada na concepção humanística moderna. (...) a escola nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante. Hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a “qualidade do ensino”, a escola nova desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a estes interesses (SAVIANI, 1989, p. 21-24).

Vemos, assim, que a Escola Nova, considera todo processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento do aluno e da criatividade, fazendo uma crítica ao ensino tradicional.

A educação renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio, ensino centrado no aluno e no grupo.

Percebemos essa maneira de pensar na fala de uma de nossas entrevistadas:

(...) o educar é um processo (...) não sei se estou reproduzindo apenas o que ouvi neste curso, mas acho que eu acredito nisso, que este processo não é via de mão única (...) Eu acho que o professor vai aprender com o aluno quanto mais ele perceber que o aluno, também, é sujeito de conhecimento (AC2).

Nessa concepção a transmissão de conteúdos é vista como secundária, cabendo ao estudante buscar os conhecimentos que lhe são mais interessantes. O professor nesta visão é tido como um facilitador da aprendizagem e é ele quem estimula e auxilia, através situações problemas, as experiências dos alunos e estas visam aprender a aprender, conforme a fala abaixo:

Só o que acontece na escola tem uma certa esquematização de certos conhecimentos que precisa se ensinar. E daí, eu acho que minha tarefa de como educar é a questão de se trabalhar com o conhecimento do outro, o meu conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, trazer estes conhecimentos estipulados, mas querendo instigar no aluno para que ele

pense. Não necessariamente estes sejam os melhores conhecimentos (AC2).

O aluno é o centro do processo educativo e a atividade de descoberta é a essência do papel da escola nova. Os impulsos e desejos dos alunos não são os objetivos finais, mas são as diretrizes para a formação de um plano e método de ação.

De acordo com Dewey (1979, p. 51),

O educador é responsável pelo conhecimento satisfatório dos indivíduos e das matérias, conhecimento que irá habituá-lo a escolher as atividades suscetíveis de produzir a organização social, em que todos os indivíduos tenham a oportunidade de algo contribuir e em que o principal elemento de controle esteja nas próprias atividades por todos partilhadas.

A ênfase dada a um ensino centrado na criança, exigindo escolas bem equipadas e professores titulados, contribuiu para uma maior elitização do ensino, colocando a escola pública em posição inferiorizada, incapaz de introduzir as exigências desta escola. Assim, mesmo centrada na pessoa, aprimorando o indivíduo, a educação continua defendendo a manutenção da sociedade atual.

Ao findar da primeira metade do século XX, a Escola Nova começava a ser vista como insuficiente para a educação, principalmente, porque se tornou uma pedagogia, voltada para o atendimento das classes dominantes. Deste modo, a inquietação em relação a um sistema de educação que atendesse a todos e emancipasse a classe dominada era marcante nesta época.

Segundo Saviani (2001) alguns educadores como Célestin Freinet e Paulo Freire se esforçaram para fazer surgir uma “Escola Nova Popular”, por

outro lado, a maioria dos educadores quis radicalizar a Escola Nova, buscando um método, um sistema educacional que substituísse o sistema vigente, surge uma nova tendência: a pedagogia tecnicista.

Baseada nos pressupostos filosóficos positivistas e na concepção psicológica behaviorista acreditava que o processo educativo deveria ser objetivo e operacional e para isto deveria buscar a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2001, p.12).

O homem neste paradigma é tido como uma consequência de influências ou forças existentes no meio, ou seja, o homem é produto do meio. O mundo, a sociedade, é o ambiente controlador, que direciona a vida de seus membros e, é inquestionável. Nesta perspectiva os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. A aprendizagem é confundida com memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, conseguida através da repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia e estimulada por reforços positivos ou negativos.

A avaliação desta aprendizagem se dá através de periódicas avaliações (vistas como instrumentos de controle e de checagem da necessidade de reformulação das técnicas empregadas).

A escola é vista como uma agência educacional, que através do controle estabelece os comportamentos que pretende instalar e manter nos indivíduos, é um local de conservação social. O professor é o controlador do ambiente escolar e o aluno é um mero receptor passivo.

Essa visão é claramente percebida na fala de um dos alunos concluintes:

Eu tenho uma professora de... que ela é..de hebraico. Ela sempre foi legal, mas se você faz o caminho de raciocínio um pouco diferente ou você não chega na resposta que ela quer, ela fica inquieta, fica nervosa. Mas eu entendo também, você quer passar, você quer ensinar. Só que o aluno faz um ritmo diferente (AC2).

Visando à manutenção da ordem vigente (o sistema capitalista), tem como meta principal produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as transformações sociais. Sendo assim, a educação tecnicista foi utilizada para preparar mão-de-obra barata para o mercado e os pressupostos desta pedagogia se encaixavam perfeitamente a este objetivo.

(...) a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para escola, a forma do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além, do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as

condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2001, p.14-15).

Nessa visão, o papel da educação é como formar mão-de-obra. Nas falas de dois dos nossos entrevistados sobre a necessidade de ter o diploma para trabalhar como professora, reflete, a nosso ver, uma visão reducionista da formação, embora já esteja na fase conclusiva do curso. Mas, ao mesmo tempo, reconhecem e criticam a postura de professores de professores que realizam seu trabalho dentro desta visão.

Até agora, eu estou dando aula de Inglês, porque é a única coisa que eu posso dar aula. Como eu não tenho graduação, eu não posso ser professora de sala. Eu quero, na verdade, é ser professora de sala e não o Inglês. Eu estou no Inglês, agora, pra ir ensaiando. É o que eu posso fazer no momento. Então, eu tenho a expectativa de ter o diploma pra entrar numa escola. (AC3)

A gente é muito preso, às vezes, parece que a gente muito preso as ementas. Então, tem pouca abertura. Então, percebo o seguinte que... pouco sabemos... Nosso ano não vai sofrer, este é currículo um novo, então, tudo bem. Isso não é problema nosso, é problema deles. Então, fica no campo do Eu, do meu espaço, do que eu sei, do que vai me afetar. Eu acho que, às vezes, a gente é muito alheio, na universidade mesmo, sobre o que afeta o outro (AC2).

Entendemos, portanto, que essa tendência objetiva a redução do impacto dos resultados da educação na sociedade, já que esta atende aos interesses da classe dominante que precisa manter sua ideologia viva e presente.

Da análise e interpretação dos resultados da concepção de educação, percebemos que os pressupostos teórico-metodológicos que permeiam as idéias e a prática pedagógica dos sujeitos entrevistados, estão intimamente ligados com os princípios da pedagogia liberal, muitas vezes até, estes profissionais não estão cientes de tal influência.

Diante de tal concepção de educação, historicamente foi sendo construído um novo modo de olhar a ação educativa. Frente a ideologia liberal, surge a Pedagogia progressista em busca de novos caminhos. Podemos conceituá-la como progressista, pois ela vem para superar o liberalismo educacional, almejando a mudança social, a transformação, através da educação. Nesta pedagogia, educar é o processo que visa dar condições ao homem para ser atuante na sociedade, buscando a superação da ideologia dominante.

A Pedagogia Progressista tem seus princípios teóricos calcados na filosofia dialética, e assim, esforça-se em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo.

Conforme Saviani (2003, p. 88), “a concepção pressuposta nesta visão é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir de seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

A prática educativa é refletida por esta Pedagogia, como o resultado de um longo processo de transformação histórica; necessário se faz esta compreensão para entender a educação e resgatar sua importância na formação e humanização do homem.

Concordamos com Marafon (2001, p. 106) ao afirmar que

A educação é um processo de excelência, um espaço específico para a construção da humanização do homem, porquanto constrói uma lógica para estimular o homem a assumir de forma consciente e crítica, o processo de construção da realidade humano-social (grifo do autor).

Duas falas a seguir, apesar de não refletirem alguns dos princípios da Pedagogia Progressista, demonstram que o aluno se reconhece nos modelos sociais apresentados por esta tendência a partir de sua visão de escola e de professor. Esta proposta educativa tem suas bases na predominância do coletivo sobre o individual e no valor do trabalho. É “chamada progressista por acreditar na possibilidade do progresso histórico-social, humano, enfim, do qual o trabalho coletivo é a alavanca básica” (SILVA, 1986, p.113).

Eu sempre estudei em escola pública, sempre tive esta vontade de mudar o que estava acontecendo na escola pública. Porque são coisas que eu não concordo (A13).

A faculdade veio para lhe abrir a cabeça. E, na verdade, eu aprendo o que consigo buscar sozinha (AC1).

A escola progressista assume uma nova visão de homem, mundo, sociedade e educação onde professores e alunos assumem-se como sujeitos históricos e conscientes. Mesmo tendo como base o trabalho coletivo, a escola do trabalho valoriza ainda o individual, não esquecendo de encarar seus alunos como seres humanos diferentes entre si, com características e necessidades únicas.

A pedagogia progressista integra o individual e o coletivo procurando desenvolver o senso cooperativo. Tal afirmação se justifica, por acreditar que o homem não aprende sozinho. O aluno é visto como participante ativo do processo de aprendizagem que a partir de sua experiência sócio-cultural, confronta seus conhecimentos com os modelos e conteúdos expressos pelo professor.

Ao professor, compete ser o mediador entre o conhecimento acumulado historicamente e o aluno e para isso deve ser altamente capacitado para o desempenho de sua prática educativa.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2002, p.102-103).

Na verdade, professores e alunos são vistos a partir de uma só perspectiva, a de homens como sujeitos históricos sociais. O homem assume a posição de sujeito de sua própria educação, e isso ocorrerá na medida em que ele for conscientizado do processo educativo.

Para Freire (1980, p.36)

O homem, precisamente porque é homem é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens. (...) O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive em um eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) Permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento (...) através destas relações é que o homem chega a ser sujeito.

O processo de ensino aprendizagem é visto como uma prática dinâmica, na qual os conteúdos devem ser vivos, concretos e ligados intimamente com as realidades sociais, sendo assim, significativos para os alunos. Em suma a reformulação da pedagogia progressista possibilitou a compreensão de que é uma visão fragmentada de educação, a qual era considerada fruto exclusivo da sociedade, e não como uma construção dialética, onde ambas, sociedade e educação agem uma sobre a outra, podendo assim, a educação contribuir para a transformação da sociedade.

Nesse capítulo abordamos a concepção de Educação a partir da compreensão da Pedagogia enquanto Ciência vinculada dialeticamente com a prática, e destacamos a corrente pedagógica progressista de educação, na qual baseamos nossas convicções.

Da análise feita ressaltamos quatro pontos fundamentais:

Primeiro ponto, por ser uma Ciência da Prática a Pedagogia é confundida com a didática ou somente como teoria sobre esta prática, mas desvinculada da sua dinâmica do seu cotidiano educativo. Esta utiliza-se de outras ciências e de suas análises sobre a educação, mas possui seu objeto e

seu corpo teórico próprio o fazer educativo, isto é, seu andamento no que condiz com as situações pedagógicas de ensinar e aprender especificamente.

Sabe que aqui na faculdade, a gente fala uma coisa e vive outra. Os fichamentos do dia tal, trabalho final do dia tal, isso aqui tem que estar de tal jeito, eu quero tal resposta (...) Eu preciso aprender, se eu não aprender isso. A gente aprende em todo lugar, a todo o momento, sabe (AC2).

Segundo ponto, por servir a uma visão liberal de educação, durante um determinado momento histórico, a pedagogia foi limitada a um rol de chamadas teorias, desvinculadas da prática. Porém, a Pedagogia consiste no estudo da prática educativa, analisando seu movimento, contribuindo para seu desenvolvimento, numa relação íntima e recíproca, onde ambas, prática e teoria se completam e correspondem.

Terceiro ponto, no processo histórico da educação a Pedagogia se dividiu em duas grandes correntes, liberal e progressista. A primeira deu origem à escola tradicional que marcou o desenvolvimento da educação por muitos séculos através de diversas tendências, baseia suas realizações educativas nos princípios dos ideais burguês, com objetivo de preparar o homem a se adaptar a sociedade hegemônica. A função da educação nesta mercantilização do “conhecimento” tem se perdido e neste mercado educacional a educação crítica, que visa a conscientização dos educandos, enquanto participantes ativos na história social, cultural, política e econômica de seu país, através do compartilhamento e construção de valores éticos, são

posta à margem, dando lugar à formação para a competitividade, individualidade e produtividade econômica e consumismo desenfreado. Destarte, os cursos de Pedagogia no Brasil, tem se adaptado a modelos empresariais, para poder "moldar" seus alunos segundo os padrões do mercado, só que isto tem acontecido de forma rápida e principalmente em cursos aligeirados e acrílicos.

A Pedagogia Progressista contrapõe à primeira já que seu objetivo é preparar o homem para ser atuante na sociedade de forma crítica e autônoma, contribuindo para a humanização deste e de todos a sua volta.

Quarto ponto, a educação se constitui num processo histórico, sendo o sujeito que o investiga e é por ele constituído, apreendida no movimento dialético, nas diferentes mediações que são reveladas pelas representações sociais construídas sobre si. Para Moscovici (2007), as representações sociais afetam as realidades sobre a qual elas intervêm de tal modo, que ao receber e interpretar as formas simbólicas, os indivíduos baseiam-se em recursos, regras e esquemas a eles disponíveis, bem como os valores e elementos constitutivos desta comunicação e troca de experiências entre sujeitos, nas relações sociais.

Essa análise nos possibilitou a oportunidade de uma reflexão sobre a concepção da educação. Diante desta reflexão sobre o que tem levado a educação a não cumprir sua missão, tais como: a de formar agentes transformadores da sociedade e a de anunciar uma educação libertadora, construtora de sujeitos autônomos, críticos, que assumem o coletivo levando a prática da humanização.

Para tal, acreditamos ser necessário que a Pedagogia busque cada vez mais lapidar seu objeto de investigação, lançando mão de outras ciências como

a sociologia, psicologia, biologia, filosofia, economia, dentre outras; buscando seu objeto próprio, ir para além da compreensão da Pedagogia apenas como uma ciência aplicada.

De acordo com Estrela (1992, p.13)

O caráter discutível e quase arbitrário (por falta de um sólido critério de base) das tentativas de classificação das Ciências da Educação são a melhor prova da falta de definição de seu estatuto. Enquanto Ciências Aplicadas (na definição de Clausse aceite por Avanzini) teriam como objecto, por um lado, os múltiplos aspectos da realidade do indivíduo, por outro lado, as condições pelas quais se efectua a obra educativa. Enfim, as técnicas instrumentais pedidas por empréstimo às diferentes disciplinas e aplicadas ao objecto específico da acção pretendida. Ora em minha opinião o que se afirma equívale não só a uma indefinição e extrapolação de objecto e de método, como à negação da Pedagogia enquanto ciência, com efeito a Pedagogia transforma-se num campo de aplicação dos princípios de outras ciências e reduz-se a uma prática que se fundamenta em metodologias e teorias que pertencem a outros domínios científicos.

O que não se percebe é que quando a Pedagogia utiliza-se das outras ciências já organizadas são os objetos destas que são analisados, e não o objeto próprio da pedagogia. As demais ciências iluminam os estudos e a prática pedagógica, mas não tratam do objeto da Ciência da educação.

Qual seria então seu objeto de investigação? Segundo Estrela (1992) uma ciência constitui-se quando ela encontra seu próprio objeto, quando através de um conjunto de teorias explicativas construídas a partir de uma prática específica; regida por metodologias estruturadas, um objeto é compreendido. Deste modo, podemos afirmar que a Pedagogia regida por normas e regras específicas, tem como objeto o fazer educativo, isto é, a educação nas diversas maneiras em que ela se dá; o fazer educativo é visto especificamente na situação de ensino aprendizagem. Segundo Pimenta (2001, p. 55)

O empreendimento da Pedagogia dialética é, pois, proceder à análise situacional da educação para elucidação de situações como sendo educativas (no sentido da humanização); a interpretação do sentido da educação como formação humana; a auto-reflexão dialética sobre possibilidade e limitações de enunciados pedagógicos *da* e *para* a prática educacional. Assim, a Pedagogia, enquanto ciência prática *da* e *para* a práxis educacional, determina objetivos pedagógicos desta a partir *da* e *para* a práxis, cujo sentido não está, pois na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis.

Nesse capítulo abordamos a concepção de educação a partir das vozes dos alunos e nos estudos teóricos realizados durante o levantamento bibliográfico. Assim, este conjunto de fatores, até aqui apontados, torna evidente a necessidade de uma pesquisa sobre como está sendo construída à identidade do pedagogo, bem como suas experiências formativas e institucionais. É neste contexto de preocupações que partimos para a análise realizada no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

SOB(RE) A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGO E O PREPARO PARA A PROFISSÃO

Neste segundo capítulo tratamos da concepção de pedagogo, pois quando falamos da formação profissional do pedagogo, estamos nos referindo a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão, bem como refletimos sobre a preparação para a profissão.

Recorremos ao conceito de profissionalidade docente apresentado por Sacristán (2003, p. 64), o qual define “que profissionalidade é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Assim questionamos: até que ponto os futuros pedagogos tem consciência da especificidade da profissão docente? Qual a compreensão que eles têm do seu papel social?

É nosso desejo que esta pesquisa tenha, além da relevância científica necessária, também uma relevância social e que influencie as propostas de formação do pedagogo interligando-as ao debate de como essa formação pode interferir no processo de construção da identidade dos futuros pedagogos.

Para delinear este caminho, se faz necessário investigar o contexto de onde partimos. Dessa forma, dialogamos com alguns autores que investigam a formação do profissional da educação, buscando compreender a complexidade que a envolve.

Consideramos também importante o estudo crítico e reflexivo sobre as diferentes formações acadêmicas até o momento oferecidas aos pedagogos, vistos neste estudo como profissionais da educação e sujeitos desta pesquisa, pautando-se especialmente nos dados a serem extraídos da mesma, tudo isto levando-nos a analisar mais profundamente qual a representação social que tais sujeitos têm de si e da profissão.

O contexto histórico da formação do profissional em educação, em nível superior, está diretamente vinculado à trajetória percorrida pelo curso de Pedagogia ao longo de todos esses anos.

A discussão sobre a formação do profissional da educação, especialmente no curso de Pedagogia, remonta à década de 1940. Desde este período até o momento atual, os educadores têm se organizado para definir as orientações e diretrizes com relação à formação do educador. Um longo caminho foi trilhado sem que, entretanto, se tenha conseguido mudanças significativas relativas a esta formação.

Com base nessa trajetória, podemos inferir que, no momento atual, a edição das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs) tem o indicativo principal de formar o professor da Educação Básica, isto significa, formar para a docência.

Esse delineamento de identidade nos leva a pensar que se encerra a discussão sobre a dupla formação, na carreira do magistério, dos profissionais não docentes, mas que são profissionais da educação. Ao mesmo tempo, deixa claro a desconsideração dos demais componentes da identidade que são determinantes do profissionalismo docente, como exemplo, cita-se as exigências mínimas de formação para o ingresso na carreira do magistério.

Portanto, no contexto da luta por uma formação dos profissionais da educação que atenda às reais necessidades da educação brasileira, comprometida com ideais democráticos e com a qualidade da escola pública, percebemos contradições, uma vez que ainda se encontram nas escolas públicas do nosso país, profissionais que possuem uma formação em nível superior aligeirada, através de cursos de complementações pedagógicas (MARAFON e MACHADO, 2005).

Convém ressaltar que entendemos o conceito de qualidade como sendo “totalizante, abrangente e multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge de uma realidade específica de um contexto concreto” (RIOS, 2008, p.64), ou seja, na construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças, possibilitando o alargamento da função social e cultural da escola.

A reforma educacional em curso na formação dos professores, promovida pelas DCNs, envolve novas exigências legais do ponto de vista institucional e curricular de formação do profissional da educação, o que exige de nós um olhar atento e acompanhamento das mudanças que estão se processando.

É preciso que os cursos de Pedagogia sejam cursos de excelência para formar o pedagogo, qualificando-o no campo da produção do conhecimento científico, ou melhor, na pesquisa como base para a sua formação.

Segundo Pimenta (2004, p.80)

O curso de pedagogia historicamente tem se constituído no único espaço da graduação no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações na

sociedade, com base em sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino.

Por conta de uma racionalidade instrumental e tecnicista, herdada das décadas 1960 e 1970 do século passado, as Ciências Humanas, incluindo a Pedagogia, são desvalorizadas como campo de conhecimento com o argumento de que estas áreas situam-se mais no campo da arte e da intuição do que no da investigação, não sendo passíveis de análise científica (LIBÂNEO, 2002).

Devido à frágil tradição teórica da ciência pedagógica no Brasil fica difícil aos pedagogos sustentarem a defesa de sua área, enfraquecendo seu prestígio acadêmico, o que percebemos na fala de um dos sujeitos a seguir:

(...) você é um ser só. Você onipresente, você onipotente. Então, você fica assim, nossa, é a própria LDB. Eu acho, assim, que ela tem um padrão de educador que é, muito, o super-homem. (AC2).

A fala deste sujeito evidencia a concepção de pedagogo, visto como super-herói, que, segundo ele, é o ideal proposto pela LDB. Tal fala se complementa com a de outro sujeito, revelando que esta não é a realidade encontrada nos cursos de formação.

Desde o começo da faculdade, existem pessoas com visões opostas, assim. Tem gente que acha que o professor..., nossa assim, é a pessoa que vai ajudar a melhorar a sociedade, a melhorar o mundo? Tem aquela coisa toda bonita. E têm pessoas que, já vi, vêm pelo lado oposto, a pedagogia é curso de espera marido! Já vê como uma coisa ruim, não

dá valor nenhum, assim... Então, existe é aquela coisa linda, maravilhosa ou é um curso totalmente sem prestígio. E, eu acho que o professor, assim... quando se forma, a gente fica bem perdida (AC3).

Percebemos na fala anterior, que a aluno pondera duas maneiras diferentes de ver a profissão, ou seja, uma visão romântica e, outra, negativa da profissão docente. Conforme a Tabela 1, apresentada na introdução deste trabalho, na qual identificamos que, do total de alunos pesquisados, 83 % dos alunos eram do sexo feminino e 11% do sexo masculino, denotando a feminilização desse campo profissional. Além disso, as limitações da futura profissão estão voltadas aos baixos salários, pouco reconhecimento e descaso sobre o que é ser professor, como explicitado na fala a seguir:

Será que eu vou conseguir com este meu salário de professor, de uma jornada só, manter os meus filhos com a condição que eu almejo (...) É mais difícil, eu vou ter que fazer dupla jornada (AC2).

Durante toda a história da educação brasileira e até nos dias atuais, ouviu-se a retórica dos políticos e governantes valorizando a educação, o magistério, entretanto, a atividade docente é, e sempre foi, desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas, no que se refere à remuneração e formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

As novas exigências¹⁰ para a formação dos professores, no que se referem às melhorias nas condições de trabalho e na formação inicial, podem vir a contribuir para a almejada valorização destes profissionais, pois na

¹⁰ DCNs.

constituição do ofício¹¹ de professor, é fundamental que o docente repense, reformule e renove sua própria prática, adquirindo elementos que auxiliarão suas percepções frente ao contexto da sua atuação profissional.

Compartilhamos do pensamento de Tardif (2007, p.233), de que o professor é um sujeito de conhecimento.

O professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor.

Nóvoa (1992, p. 25), por sua vez, propõe à formação do professor a reflexão crítica, onde a “formação deve estimular uma percepção crítico-reflexiva”, em detrimento de uma formação pautada no modelo de racionalidade técnica. A reflexão crítica envolve a auto-avaliação que permeia toda a trajetória docente, contribuindo para desvelar as transformações necessárias em sua atuação profissional.

Alarcão (2005), por sua vez, sustenta que todo bom professor tem que ser também um pesquisador, desenvolvendo uma postura reflexiva da sua função de professor.

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 5).

¹¹ A expressão “ofício” é comumente empregada com o sentido de profissão; vem do latim *officiu*, proveniente de *officina*, que se refere à loja, fábrica, laboratório, escola, ou seja, local onde se atende ou serve a alguém. (Ver FIRMINO, Nicolau. *Dicionário latino-português*. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos: s.d.)

Nessa perspectiva, o professor é aquele que dialoga com os alunos, que permite e proporciona a troca de experiências entre eles, que constrói sua profissão docente a partir da abertura para o debate e construção do conhecimento, possibilitando que o aluno seja o sujeito de sua aprendizagem.

Tardif (2007) assinala que o docente é alguém que conhece a matéria de ensino, entende da área de conhecimento em que atua, possui conhecimentos relativos à Ciência da Educação e à Pedagogia, além de desenvolver um saber prático oriundo de experiências vividas em seu contexto escolar e social.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, mas é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento de um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2007, p. 230).

A formação inicial entrelaçada à trajetória pessoal e da profissão docente constituem-se em elementos essenciais para a compreensão do processo de formação e atuação profissional.

Segundo Nóvoa (1992, p.25)

O professor é a pessoa. Urge, por isso, reencontrar aspectos de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo os professores apropriarem-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Conseqüentemente, cada docente tem uma história de vida, uma bagagem cultural, que interfere em seu modo de ser professor, conforme a fala de uma aluna concluinte:

Ao sair do Ensino Médio, eu fiquei meio perdida e não sabia nem o que prestar. Porque, assim, você tem que saber o que quer fazer, que você vai fazer pro resto da sua vida e fica aquela questão absurda (AC3).

Já a A13 relata que tinha vontade de fazer um curso na área da Saúde, mas que a Pedagogia lhe foi apresentada por acaso, como expressa sua fala a seguir:

Pra mim, a Pedagogia surgiu na minha vida. Porque eu, como aluna de escola pública, querendo cursar uma universidade pública, foi algo que eu sempre batalhei (A13).

A13 comenta ainda:

Aquele professor que chega na sala e simplesmente não é uma cópia na lousa. Ele debate com você dentro de sala e dentro da escola pública, alguns eu tive. Outros, mera cópia na lousa. Então, eu acho que este professor faz todo um diferencial dentro da sala (A13).

Percebemos na fala de A13 que a interação com determinado professor, de alguma forma, marca o sujeito que escolhe ser professor em certo momento de sua vida. Enquanto A11 acha que ser professor é diferente de ser educador ao falar o que espera de seu curso.

A expectativa que eu tenho em relação ao curso é que me prepare. (...) Me prepare pra situações em que eu me percebi desamparada, já dentro da prática docente. E pretendo continuar dando aula e sempre tentando me tornar uma educadora, além de professora. Porque é isso que eu vejo muito. A gente tem muitos professores, mas educadores mesmo que olha nos seus olhos e fala “tem uma pessoa aqui”. Isso são poucos. E eu gostaria de ser um desses (A11).

Nessa fala acima, a aluno ingressante, não diz claramente o que é ser professor, mas argumenta que é o oposto do que definiu como educador. Em seu livro “A Educação da Cidade”, Paulo Freire (1991, p. 79) nos fala:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Para Freire (1991), a aprendizagem da docência ocorre durante toda a trajetória de vida, devido à própria natureza da profissão docente. Compreendemos, assim, que a formação do professor não acontece somente ao nível cognitivo, mas, também, ao nível simbólico, que organiza a vida afetiva e as significações e nos permite a diferenciação. Esta visão cognitivista da formação do professor é vista por Tardif (2007, p. 11) como “mentalismo”, a qual “consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagem, etc) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos”.

De acordo com o referido autor, o professor aprende a sê-lo na prática, desde sua formação. Os alunos trazem para o curso de formação, os saberes

experienciais que já possuem, ou seja, aqueles saberes que vão se construindo na sua vivência como aluno e, possivelmente, como professor, caso já tenha atuado como tal. Para se compreender como o professor ensina, é preciso entender como ele aprende, tal questão deveria ser objeto daqueles que se dedicam a estudar a profissão de professor.

Tardif (2007) refere que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e, nesta perspectiva, pressupõe-se que o professor aprende a profissão docente. Assim sendo, o papel da formação acadêmica em Pedagogia deve ser o de compreender profundamente o contexto no qual seu objeto se inclui por meio dos conhecimentos e experiências prévias, pois como vimos é no cotidiano da sala de aula que ele vai resgatar estes conhecimentos, articular com a teoria e atribuir sentido à função de professor.

A partir das nossas representações sociais, por meio do mundo simbólico, nos tornamos únicos, damos conta de nossos desejos, de nossos erros e acertos e de nossas vivências e lembranças, vamos construindo nossa identidade.

É possível compreender a partir de Moscovici (2007, p.62) as representações sociais como representações “construídas e adquiridas”, que podem ser construídas por meio dos conceitos teóricos como forma de conhecimentos práticos. Sendo assim, a profissão docente é influenciada tanto pelo contexto no qual o professor está inserido como pelas experiências vividas.

Analisando a fala de alguns dos entrevistados que estão iniciando seu curso de Pedagogia, pudemos perceber que eles revelam possuir um professor “interno”, o qual diz respeito ao “conhecimento tácito” do indivíduo, uma base

da qual emanavam suas ações pedagógicas, que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas como alunos, como futuros pedagogos que são.

Todo o processo de construção do ofício de ser professor perpassa as vivências da sala de aula e da prática pedagógica seus professores. Muitas vezes, percebemos que os alunos continuam a reproduzir o conceito inicial do que é "ser professor".

Sou professora de Português e trabalho há cinco anos com alunos (...) eu via que eu me saia, relativamente, bem. Você tem uma apostila, material pra seguir, tranquilamente. Agora, questões, por exemplo, de indisciplina, questões de aluno desinteressado, de aluno com problemas de relacionamento de outro aluno e isso tudo, eu não sabia como lidar. Não sei se o curso de pedagogia vai me responder, mas eu acredito que vai me dar ferramentas pra construir estas respostas por mim mesmo. E eu quero ver se eu fujo também de tentar resolver estes problemas com as mesmas ferramentas que meus professores, muitas vezes, usavam. Então, a experiência vai dando muitas ferramentas pra gente (A11).

Compreendemos que a formação dos professores ocorre em processo constante que se inicia desde a formação escolar elementar quando o indivíduo está em contato com seu primeiro professor ou professora, formando na vivência as primeiras idéias ou o conceito inicial da profissão docente, como revelado na fala acima.

Assim, identificamos que, os “saberes da experiência” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991)”, ou seja, o conjunto dos saberes adquiridos na prática da sala de aula, são construídos na trajetória do ofício de professor, “submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” e estão presentes nas falas das entrevistas, quando o sujeito AI1 fala sobre as experiências que vem adquirindo na sua prática como professora, AI2 acrescenta que esta é captada desde o dia que nascemos.

Eu vim de escola pública desde meu primeiro dia de aula até o último (...) Eu ainda farei Pedagogia. E se um dia eu fizer Pedagogia, vai ser aqui nesta Universidade [Pensava assim, quando a aluna da escola básica]. Não concordo com a atual lógica da escola como aparelho ideológico do Estado, como moldador. (...) Ele molda cabeça pra continuar na mesma, girando as engrenagens da sociedade. (...) Então, eu creio que também tenha pesado pra eu escolher o curso de Pedagogia foi justamente esse não concordar com essa lógica. (...) A gente aprende o que é ser professor. Talvez não identidade, mas característica de docente você tem, porque você veio captando isso desde o dia que você nasceu (AI2).

O AI1, por já atuar na educação, fez sua escolha profissional por estar interessado em conhecer mais sobre a “relação professor-aluno” conforme relata:

(...) Como enxergar o aluno do que no sentido de dominar conteúdo? Então, como professora de Português, eu via que eu me saia, relativamente, bem. Você tem uma apostila, material pra seguir, tranquilamente. Agora, questões, por exemplo, de indisciplina, questões de aluno desinteressado, de aluno com problemas de relacionamento de outro aluno, aluno com problemas em casa (...). É aluno com déficit de aprendizagem, aluno com auto-estima lá embaixo e isso tudo, eu não sabia como lidar. Não sei se o curso de pedagogia vai me responder, mas eu acredito que vai me dar ferramentas pra construir estas respostas por mim mesmo, me dá mais segurança. E eu quero ver se eu fujo também de tentar resolver estes problemas com as mesmas ferramentas que meus professores, muitas vezes, usavam. Então, a experiência vai dando muitas ferramentas pra gente (A11).

Isso nos revela que esse aluno ingressou no curso sem qualquer informação mais precisa sobre a profissão. Ingressa no curso sem qualquer informação mais precisa sobre a profissão. Sua escolha se deu em função de necessidades pessoais, para melhor lidar com seus alunos. Não percebe a necessidade de preparo adequado no que se refere aos diferentes aspectos da profissão, pois não tem elementos para tal, revelando, então, não ter uma visão mais ampla do profissional que o curso de Pedagogia forma.

O A13, por sua vez, escolheu cursar Pedagogia porque era numa universidade pública e gostaria de mudar algumas coisas que não concorda na escola pública: faltam professores e os que têm são mal pagos. Diz que gostaria que houvesse professores, incentivadores dos alunos.

A função de educar cabe, não só ao educador, mas a sociedade num toda, a começar pelos pais, que por terem base, devem passar alguns parâmetros para a criança até o fim da vida dela. Como o próprio A12 já falou, a questão da inclusão social, pelas diferentes classes sociais que a gente encontra. Eu acho que para uma criança que está num meio diferente, não é classe inferior, numa situação de miséria, desfavorecida. Eu acho que ela tem meios diferentes de aprender. (...) Vou prestar esta Universidade, Pedagogia. Vamos ver o que dá (...) deu certo de fazer esta inscrição, passei. Acho que estou realizando o sonho da minha vida, universidade pública e eu sempre estudei em escola pública, sempre tive esta vontade, por mais que eu seja um pouco quieta na sala, eu sempre tive esta vontade de mudar o que já tava acontecendo na escola pública. Porque são coisas que eu não concordo. (...) É um ensino que não concordo. (...) Eu acho que a escola pública está defasada pela situação dela, pelas normas que ocorrem nela e por toda esta situação, não tem recursos, a questão de faltar professores, de este professor ser mal pago. (...) Aquele professor que te instiga faz todo diferencial dentro da sala (A13).

A13 concorda com A12 e discorda também de A11, ampliando a responsabilidade da educação para além da escola, mas, também, para a família. Considera ainda as diferenças (sociais e econômicas) entre as famílias como elemento que interfere de forma significativa na educação das crianças.

O ponto convergente entre as concepções dos alunos ingressantes e dos alunos concluintes é que suas idéias sobre o que é ser professor possam ser reconstruídas ao longo dos quatro anos da Graduação, transformando o conceito inicial do que é "ser professor", conforme vemos a seguir:

No dia que eu decidi eu queria Pedagogia, foi bem engraçado. Eu estava saindo da escola com os trabalhos das crianças na mão, como se fosse a coisa mais preciosa do mundo. (...) Nossa, as crianças fizeram com tanto cuidado, então eu tenho que tomar cuidado, eu estou na rua, os trabalhos podem voar. Então, eu acho que eu quero dar aulas. É este meio que eu quero, assim, porque eu ficava fascinada como aconteciam estas relações de ensino e aprendizagem. (...) Eu acho que o que me motivou mesmo a buscar o curso foi como é a aprendizagem do ser humano (AC3).

Nem eu sei como é que eu cai aqui direito. Desde dos cinco anos de idade, eu queria fazer Medicina, eu queria fazer Pediatria. Eu gosto de lidar com crianças (AC1).

Para Arroyo (2009, p.124), ser professor é representar um papel social, uma imagem social, que traz em si traços da pessoa que somos.

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. Falávamos como incorporamos o ser professora, professor, como uma outra personalidade, como o outro de nós mesmos.

O professor realiza uma prática humana política em busca da construção de uma racionalidade e é também uma prática social porque a educação responde a exigências externas (sociais, econômicas, culturais) que vão além das necessidades e expectativas individuais ou mesmo de alguns grupos particulares. Portanto, a concepção de sujeito e de conhecimento vem se modificando, estamos repensando a subjetividade humana, reorganizando-a a partir de outras maneiras de se perceber e de aprender. “Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo” (ESTEVE, 2003, p.100).

O professor, acima de tudo, deve colocar-se, cotidianamente, reflexões sobre qual ser humano pretende formar, qual concepção de mundo ajudar a formar e para qual sociedade, pois a profissão docente, como as demais, emerge de um dado contexto e momento histórico, respondendo à necessidade da sociedade na qual está inserida, buscando responder a tais necessidades. Três das falas de alunos concluintes ressaltam exemplos de como concebem a docência e revelam, também, que não tiveram aqueles professores que os estimulassem.

Na época, que foram tratadas as diretrizes, os professores falaram “Vamos participar da reunião?”, mas acho que faltou um pouco desta indignação que toma o corpo do professor e ele exterioriza pra sala (AC2).

É eu acho que faltou isto mesmo que AC2 falou. Faltou eles instigarem a gente ir atrás. Porque eles falaram muito superficialmente (AC3).

Eu acho que é mais esta questão de sabermos que existe mesmo. (...) Que já que é uma profissão. (...) Eu teria que estar mais politicamente atuante, eu teria que estar mais por dentro. Mas por 'nº' fatores da minha vida, eu sei que eu não estou. Mas não é por falta de disponibilidade. É por falta, talvez, de oportunidade. (...) Mas eu acho que o professor que parte do pressuposto de que o aluno tem que saber, já perdeu. Então, nisso, eu acho que todos os docentes que não tocaram no assunto, perderam (AC1).

Este é o caso da profissão do pedagogo. Então, como se dá a construção da identidade profissional desse pedagogo? Que profissional da educação se faz necessário, para a sociedade contemporânea?

A gente é muito preso, às vezes, parece que a gente muito preso as ementas. Então, tem pouca abertura, percebo o seguinte: que pouco sabemos. Nosso ano não vai sofrer, este é um novo currículo. (...) A gente é muito alheio, na universidade mesmo, sobre o que afeta o outro. Nem que não afete, mas é interessante saber o que afeta o outro. Porque o outro, este profissional que está sendo formado, vai trabalhar comigo lá na Rede (AC1).

Na visão de Saviani (2008), a identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado e esta se baseia na reconstrução da representação social do pedagogo sobre sua profissão. A partir de algumas falas dos sujeitos iniciantes do curso de formação, percebemos que eles relatam sobre a necessidade de se prepararem para a profissão, já que eles não compreendiam a prática educativa. Chegam, portanto, ao curso de Pedagogia conscientes da necessidade de preparação específica para exercer a função de professor. Mesmo aqueles que já exercem a profissão, conforme as falas a seguir:

Eu acho o mundo da criança, uma coisa assustadora. Sabe, de verdade? Eu não consigo entender, absolutamente, o raciocínio. Então, quanto a isso, eu sou muito curiosa mesmo. Eu gostaria de... eu procuro resposta. (...) A expectativa que eu tenho em relação ao curso é que me prepare pra situações em que eu me percebi desamparada dentro da prática docente e pretendo continuar dando aula (A11).

Esse aluno revela ter consciência de que a necessidade de preparação profissional (técnica) envolve também a compreensão da profissão de professor (política). Enquanto A12 afirma que esta preparação deve dar suporte, entendido por nós como conhecimento técnico, para a profissão de professor.

É um processo difícil de ser educador. (...) Eu vi que respostas eu não acho que eu vou ter aqui. Eu vou ter muito mais é questões. (...) Porque

cada resposta que, talvez, consigamos obter, a gente vai ter várias questões que estão embutidas, mas eu acho que, pelo menos, prepara, não digo psicologicamente, mas prepara pra este enfrentamento, pelo menos, suportar este enfrentamento, dá suporte pra exercer essa profissão docente, o ato de educar, eu acho que, pelo menos, isso, a gente pode esperar agora (A12).

Necessário seria, segundo A12, que a formação oferecesse preparo, além do técnico, também preparasse psicologicamente o professor, para enfrentar o cotidiano da sua prática pedagógica. Deste modo, esta prática é concebida como sacrifício. Já, para AC1, este curso tem que preparar para alguma coisa, conforme expressa a seguir:

(...) Quando a gente sai daqui, a gente está preparado pro quê? Qual é a atribuição que eu realmente vou conseguir trabalhar, tranquilamente, sabendo que? Não que com este tranquilamente eu to querendo dizer que eu não vou precisar estudar, me aprofundar. Mas assim pra quê eu estou sendo preparado? (AC1).

É clara a preocupação que alguns concluintes têm com alguns aspectos da formação, especialmente aqueles que estão muito presentes na vida da sociedade, por exemplo, o aprendizado da leitura e escrita pelas crianças, conforme fala AC2:

(...) tudo bem, os professores não vão dar a receita pra gente de como trabalhar na sala de aula. Mas como eu começo a alfabetizar esta criança? (AC2).

E, às vezes, eu ficava bem perdida, porque eu sentia que não tinha base na pedagogia, assim. As minhas aulas não estavam me capacitando para alguns problemas que eu tinha e eu tinha que me virar sozinha, assim, descobrir, por mim mesma, o que fazer (AC3).

Destas falas, podemos concluir que a formação inicial pouco tem interferido de forma significativa na formação dos futuros professores, especialmente no que se refere ao trabalho em sala de aula. Noutras palavras, se não auxilia na compreensão da profissão, a formação tem deixado os alunos preocupados com a realidade que enfrentarão na sala de aula.

Percebemos, a partir das falas dos entrevistados, que a representação social sobre o professor tem como base o modelo de formação docente pautado na racionalidade técnica, na lógica das competências, privilegiando a formação para o mercado.

Cabe ressaltar que o modelo de formação docente pautado na racionalidade prática, tendo como emblema a Lei 9394/96, separa teoria e prática em prol de uma formação meramente técnica, aumentando a visão pragmática do futuro professor, que sempre argumenta que a teoria é uma e na prática é outra coisa, revelando que somente há possibilidade de aprender a ser professor na prática, pois a teoria de nada serve.

As principais críticas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimento teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (PEREIRA, 2000, p. 112).

Percebemos também que tais modelos de formação ora concebem o professor como técnico, que segue o modelo da racionalidade técnica, ora concebem o pedagogo como profissional investigador, o professor como prático reflexivo. No primeiro caso, o ensino é concebido como intervenção tecnológica da educação, a investigação baseada no processo-produto e o professor concebido como um técnico especializado (PÉREZ GOMEZ, 1992).

Isso demonstra os limites e lacunas em tais concepções, salientando que a realidade social não se encaixa em esquemas preestabelecidos e, que a formação do professor não pode continuar lutando contra as características, cada vez mais evidentes dos fenômenos práticos, como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Cabe salientar, que o professor intervém num cenário vivo e instável, definido por interações sociais.

Já no segundo caso, o professor é visto como prático reflexivo que apresentam, em comum, o desejo de superar a relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula.

Desse modo, parte-se da análise das práticas dos professores em relação a problemas complexos que enfrentam, a fim de alcançar maior compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem problemas, como modificam rotinas, como experimentam hipóteses e como utilizam técnicas.

Para apreender sua concepção de formação, sabendo que tal concepção depende de onde ele fala e com quem, faz-se necessário conhecer como se dá o processo de construção de sua identidade profissional, tendo como base a análise das representações que o pedagogo tem de si e da profissão.

Este diálogo é a um só tempo objetivo e subjetivo, em que um confronta o outro e, ao mesmo tempo, confronta a imagem que elabora do outro.

Pautamo-nos na convicção de que o primeiro modelo de formação do professor é obsoleto ou ineficiente e tem como finalidade, dotar os professores de perícias específicas; o outro modelo, por sua vez, percebe o professor exercendo uma atividade multifacetada e complexa, buscando favorecer um maior desenvolvimento da profissão docente, que procuram desdobrar as práticas pedagógicas, colocando à mostra a pluralidade, a complexidade, a singularidade desses processos.

Supomos, entretanto, que prática profissional pautada na racionalidade teórico-técnica não é mais unanimidade nos contextos da formação inicial e que o lugar onde o professor constrói respostas para os desafios estabelecidos pela prática, aos poucos vai sendo explorado, desdobrado e ampliado. Portanto, o professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos fundamentado no que conhece e sabe, ou seja, a partir das suas representações sociais.

Na fala de A13, percebemos a expectativa que os alunos têm ao início do curso com relação à preparação profissional.

Entrando na faculdade, foi feita a matrícula e eu peguei no site informações sobre cada matéria que ia ser dada e dei uma procuradinha nas matérias seguintes (...) Também dei uma procurada no que seria dado fechamento de curso, como seria e tal. (...) Mas, assim, as iniciais [matérias], que são as que a gente está cursando, eu procurei dar uma boa pesquisada pra saber o que seria trabalhado (A13).

Analisando como os alunos vêem sua formação, percebemos que estes revelam que a preparação teórica não é mais importante. Deste modo, a formação é vista tanto como fundamento para a prática pedagógica quanto para a construção da identidade profissional.

Partindo da premissa de que todas as interações humanas pressupõem representações, a formação oferecida aos alunos ingressantes e concluintes, apesar das singularidades, pouco influenciou na reconstrução da visão da profissão docente, pois não percebemos diferença significativa no que se refere ao conhecimento da prática profissional, que ressignifique o trabalho docente e, nessa perspectiva, a formação inicial.

Vale ressaltar que a docência é concebida na ação educativa nas diversas práticas educativas, num dado contexto social e educacional, no sentido da ensinagem¹² como prática social (ANASTASIOU, 2004), da teoria e do exercício da docência nas suas mais diversas especificidades, as quais envolvem os discursos e as práticas do aluno e do professor e de outros

¹² Segundo Anastasiou (2004, p. 15), o termo ensinagem *surgiu para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula.*

agentes educativos, processos estes, indispensáveis e inerentes à compreensão, na integralidade, da natureza da Pedagogia.

Podemos afirmar, até aqui, que há um forte indício de que a representação que o futuro pedagogo tem da sua formação, é a de que esta reduz-se ao saber fazer, isto é, a formação constitui-se em um meio de instrumentalizar o professor para a sua prática.

Então, como forma de repensar a especificidade da Pedagogia e os seus fundamentos, faz-se necessário que o docente construa sua própria práxis docente, ou seja, que tenha autonomia na realização da mesma, sendo capaz de proceder à articulação entre a teoria e a prática, discussão a ser abordada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

(DES) ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: MARCAS DE FORMAÇÃO

Neste terceiro capítulo tratamos da questão da (des) articulação teórico-prática expressa por alunos ingressantes e concluintes de um Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual do Estado de São Paulo, ressaltando suas idéias sobre seu processo de construção da identidade profissional que está sendo construindo durante sua formação inicial.

Ao identificarmos as significações atribuídas pelos alunos à profissão docente, através das suas falas, esperamos perceber as marcas de formação, ou seja, a capacidade de reconhecer do sujeito ao identificar suas idéias e imagens construídas na trajetória da formação inicial, entrelaçadas entre o pessoal e o coletivo, entre as experiências vividas e o ambiente formativo desta formação que direcionam a representação social da profissão docente atribuída por cada um dos alunos.

Nesse sentido, podemos pensar a articulação entre teoria e prática na relação entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico, sendo esta relação uma das bases fundamentais da teoria das representações sociais apresentadas por Moscovici (2007).

As representações sociais são construídas e adquiridas tanto por meio dos conceitos teóricos quanto por meio de conhecimentos práticos, influenciadas pelas experiências vividas no contexto da formação profissional e de trajetória de vida, conforme mencionamos no capítulo anterior. Partimos da teoria das representações sociais, na medida em que os futuros profissionais estabelecem, através das marcas de formação produzidas neles a partir da

formação inicial, relação teórico-prática no processo de construção de sua prática pedagógica durante a trajetória de formação deste profissional.

Assim, tomamos com referência a estrutura curricular deste curso, a qual busca aproximação dos princípios estabelecidos para a reformulação dos cursos de formação dos profissionais de educação, apresentados pela ANFOPE e adequados aos indicativos dados pelas Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Pedagogia. Com base nestas orientações, buscamos a compreensão do profissional que se pretende formar e da identidade profissional que se almeja construir no curso de Pedagogia da instituição campo desta pesquisa.

Entretanto, a história do curso de Pedagogia no Brasil evidencia uma tendência de separação e fragmentação teórico-prática, bem como uma indefinição da identidade do profissional que deve se formar.

Para Alves (2006), a articulação entre teoria e prática tem se apresentado sob duas formas: uma dicotômica e a outra dialética. Dicotômica porque quando favorece a aquisição de conhecimentos acumulados, a teoria é vista como um conjunto de verdades absolutas e universais, privilegiando o domínio de técnicas para aplicação na prática. Na forma dialética, a teoria e a prática são vistas como eixos articuladores da formação do profissional, indissociáveis e, sendo assim, trabalhados de maneira integrada.

Destarte, no atual contexto do curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, provocaram reformulações tanto no “campo da prática pedagógica” quanto na organização curricular oferecida nos “cursos de Pedagogia”.

A compreensão sobre a Pedagogia, na maioria das vezes, limita-se à teoria de ensino ou confunde-se com a “didática” instrumental e não como uma área de conhecimento específico sobre educação.

Pensamos a pedagogia como ciência que estuda e constrói teorias sobre os processos educativos, para tal, interliga num movimento dialético pensamento e a ação.

Conforme assinala Shmied-Kowarzik (1988, p. 15) a pedagogia “como ciência, enquanto prática, não possui seu sentido em si mesma, mas na humanização da práxis”. Essa visão é corroborada por Pimenta (2001, p. 55), quando afirma que “a Pedagogia, enquanto ciência prática da e para a práxis educacional, determina objetivos pedagógicos desta da e para a práxis, cujo sentido não está pois na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis”.

O curso de pedagogia historicamente tem se constituído no único espaço da graduação no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações na sociedade, com base numa formação teórico-prática.

Do mesmo modo, a profissão docente emerge de um dado contexto e momento histórico, respondendo às necessidades da sociedade na qual está inserida. Diante de tal realidade, direcionamos nosso olhar para um curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual Pública no Estado de São Paulo.

No percurso histórico que trazemos na introdução desse trabalho, podemos verificar que a partir dos anos 1930 com os movimentos da Escola Nova surge, em algumas instituições, um núcleo de estudos denominado Pedagogia Geral, enquanto, nos anos 1950, intensifica-se o gerenciamento dos sistemas escolares e escolas devido a grande influência do tecnicismo

educacional. E por volta dos anos 1970 nota-se uma intensificação em favor de uma política educacional procurando criar bases legais para a formação de especialistas em educação, mas, por detrás desta existia a ideologia da profissionalização e do desenvolvimento, próprias do contexto político e econômico da época.

Mas somente a partir do ano de 1980, com os movimentos para a revalorização da educação pública, pautados pela crítica ao modelo econômico capitalista, são dados os principais passos no sentido de se retomar as discussões sobre a sistemática de formação de educadores.

Após este período, os movimentos de reformulação dos cursos de formação de educadores, representado pela ANFOPE, produziu ao longo destes anos documentos bastante expressivos do debate, tendo exercido efetiva influência na concepção de formação de professores e na reformulação de currículos em Faculdades de Educação.

No entanto, é forçoso reconhecer que, por insuficiente base teórica, por falta de propostas consensuais dos vários grupos de intelectuais envolvidos, por dificuldades na própria realidade ou por obstáculos legais, é ainda modesto o nível de alcance de seus objetivos.

E é exatamente no que se refere à Pedagogia vista como ciência que concordamos com Marafon (2001, p.122), senão vejamos:

A Pedagogia como ciência da educação não é, pois, somente teoria e reflexão sobre a prática educacional e nem somente prática enquanto aplicação de propósitos teóricos. É considerada *ciência prática*, entendendo-se por prática, originalmente, toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. Justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por outro lado, a teoria contém elementos práticos sobre os quais se formula, sendo, portanto, reflexo da realidade material. A unidade existente teoria/prática aparece na

doutrina da concepção do mundo do marxismo-leninismo em que a prática se torna fundamento e referência de validade da teoria que a reflete.

Tal afirmação nos revela que a compreensão teórico-prática dos futuros profissionais da educação, desenvolvidas durante o curso de Pedagogia, é de extrema importância, pois como afirma a citação acima, a teoria válida ou não a prática que a reflete, o que nos faz pensar sobre a qualidade dos cursos que formam os educadores: os cursos de Pedagogia.

Será que terão esses alunos condições de refletirem sobre a prática desenvolvida em sala de aula com base na teoria estudada? Será que, atualmente, até mesmo os cursos de Pedagogia chamados “regulares” não deixam seus alunos despreparados diante do conhecimento teórico sem relação com prática?

Diante de tais questionamentos não poderíamos deixar de situar tal curso em sua própria historicidade, reconstruindo sua origem, reformulações e, principalmente, delimitando como se estruturavam os currículos anteriores e quais as propostas de currículo atual. Todavia, não pretendemos fazer um detalhamento da história deste curso, desejamos situar o contexto do qual partimos e refletir acerca da formação e identidade do pedagogo apresentando os princípios da sua estrutura curricular no que se refere às perspectivas de desenvolvimento de uma formação que prime pela articulação teórico-prática.

De acordo com a proposta do curso de Pedagogia da Universidade onde foi realizada a coleta de dados, este começou a funcionar em 1974 tendo como intuito formar especialistas para a educação.

Em sua criação, tal curso foi estruturado a partir das seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão

Escolar. Sendo reconhecido em 03 de outubro de 1977 foi reconhecido esse curso através da publicação no Diário Oficial da União, reorganizando-o em quatro habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão e Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino do 2º Grau (atual Ensino Médio).

Analisando sua estrutura curricular, percebemos que o licenciado em Pedagogia poderia atuar nos anos iniciais e também lecionar as disciplinas e atividades práticas especializadas do Magistério (Antiga Escola Normal). Esta estava organizada em dois blocos: um núcleo comum a todas as habilitações, constituindo o núcleo básico de formação do pedagogo e um específico a cada habilitação escolhida, sendo que apenas neste segundo bloco aconteciam os, estágios de acordo com a habilitação específica.

Nos estudos desenvolvidos por Brzezinski (2000) essa proposta curricular de curso de Pedagogia apresenta-se composta de duas partes: a primeira compreendendo um núcleo básico comum abrangendo os fundamentos sociológicos, psicológicos, filosóficos e econômicos da educação e a segunda parte, englobando os conteúdos específicos formando o professor em cada área do saber. Refere-se às escolhas das habilitações e aos respectivos estágios na área de atuação específica, articulando os fundamentos teóricos com a prática educativa.

Em 1979 ocorreu a primeira reformulação curricular do curso de pedagogia considerando o trabalho pedagógico, mais propriamente no que se refere à articulação entre teoria e prática. A estrutura curricular continuava organizada em função de habilitações. Contudo os estágios eram realizados ao final do curso de Pedagogia, na tentativa de articular teoria e prática.

Diante disso, podemos dizer que os licenciados em Pedagogia, em geral, não tinham a possibilidade, desde o início da estruturação de sua formação, de construir um conhecimento da realidade educacional, de ter uma inserção nessa realidade e, conseqüentemente, fazerem suas problematizações sustentadas nos fundamentos teóricos presentes nas diferentes disciplinas curriculares, constituindo o movimento dialético teoria e prática.

Com base no que é apresentado pela proposta pedagógica do curso, é evidente nas falas dos sujeitos, em nossas entrevistadas, a pouca compreensão sobre o movimento articulado do fazer e pensar, garantindo-se a unidade teórico-prática. Sobre esta questão afirma uma aluna:

Volto um pouco à fala sobre teoria, teoria, teoria. A gente tem que, sim, saber peneirar tudo isso. Porque algumas coisas vão ser mais pertinentes em um determinado momento do que outro. E tem coisa que você não vai usar, ou por questões políticas e pessoais ou, simplesmente, por não caber naquele ambiente ali. (...) Hoje, na minha realidade, eu como docente, se eu for numa escola pública vai ser desse jeito. E se eu estiver na privada numa escola privada? Hum, entendeu? Então, acho que tem que peneirar, tem que ser flexível, flexibilizar este conhecimento teórico pra fazer a prática. (...) É por que o professor, ele tem este mau preparo (A12).

Entretanto, a concretude da articulação teoria e prática implica numa visão mais ampla sobre o saber-fazer profissional, refletido, consciente e

intencional. Porém, pela fala de AC2, isto ocorreria por meio das disciplinas trabalhadas no currículo de seu curso, sendo estas as fontes de referência para a prática pedagógica.

Às vezes, a gente fica sentindo várias lacunas, mas, às vezes, eu fico pensando quanto tempo a gente teria que gastar pra fazer este curso? (...) Eu preciso saber disso e daquilo! E parece que assim, na nossa formação, as coisas, as disciplinas que temos, elas são necessárias? Eu penso, são! Pior que são! A disciplina que a gente está tendo de Gestão Educacional e Planejamento, ela é importante. Mas só um semestre não dá conta. Mas se a gente também é... não privilegia certas coisas, porque que a gente privilegia tal coisa em detrimento de outra? Mas a nossa formação parece que não tem fim. Então, assim, eu fico pensando, a gente precisa da prática, a gente precisa da teoria. Mas o que eles podem oferecer, realmente, pra gente? O que a Universidade pode oferecer pra gente? (AC2)

Analisando estas falas acima, percebemos que há uma compreensão de teoria da prática pedagógica, que esta vinculada à teoria, a nosso ver, a teoria é o “instrumento” que auxilia a observar, analisar, refletir, avaliar e direcionar a realidade educacional, seu cotidiano, sua dinâmica e suas contradições. Enquanto corpo teórico, a Pedagogia subsidia a prática pedagógica, seu movimento, suas forças e atividades.

Sánchez Vázquez (2007) propõe, para a superação da dicotomia entre teoria e prática, o conceito de práxis, atribuindo a este um sentido humano,

transformador, revolucionário e intencional. Este autor define práxis como “a atividade material do homem transformadora do mundo e do próprio homem” (p.394). Esta sinaliza as condições que possibilitam tornar a articulação da teoria à prática e mantendo a unidade entre uma e outra. A práxis utiliza-se da consciência reflexiva para unir consciência, pensamento e ação, em um sentido social e histórico.

Assim, uma das formas de superação da dicotomia entre a teoria e a prática é o “concreto pensado” (Idem, *ibid*, 2007), isto é, a teoria elaborada pelos pensamentos e representações apreendidas por meio da prática cotidiana, constituindo-se numa relação de unidade, reciprocidade e indissociabilidade. Ele sustenta sua perspectiva da práxis como categoria central do marxismo, em especial, por se tratar de uma filosofia que almeja transformar o mundo, partindo do “concreto pensante” para do processo de mudança da prática cotidiana.

O conceito de práxis consiste, então, em chegar a uma consciência da mesma, para isto se faz necessário transformar o conceito de práxis advindo do senso comum, da representação social que cada indivíduo traz consigo. Compreendemos, assim, que a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar seu contexto e a si mesmo. (*Ibid*, 2007).

A teoria em si – nesse, como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como

conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Ibid, p. 235-236)

A humanidade, por meio de suas ações no mundo vai deixando marcas, que revelam a historicidade de seus pensamentos, representações, conceitos e ideais que têm humanizado o contexto cotidiano e vão humanizando as pessoas que convivem, bem como projetamos nos ideais para além de nossas próprias expectativas. Deste modo, compreendemos que a práxis é, ao mesmo tempo, subjetiva e coletiva. Esta revela conhecimentos teóricos e práticos no âmbito das relações humanas, ou seja, nas relações estabelecidas no âmbito sócio-histórico.

As limitações e fundamentos do conhecimento ocorrem *na* e *pela* prática, que vai deixando pegadas durante seu processo de construção e seus fins. A práxis atuando como fundamento, pois o homem somente apreende o mundo por meio de sua atividade transformadora, quer dizer, através dos pensamentos constitui-se na esfera humana, atuando e modificando seu entorno. Destarte, a práxis permite despertar consciências a respeito do materialismo ingênuo segundo o qual sujeito e objeto encontram-se em uma relação periférica e do idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação para centrar-se no sujeito como ser isolado, autônomo e não-social.

Podemos compreender que apreender o conceito de práxis, implica não perder de vista o contexto sócio-histórico dos diferentes agentes sociais, bem como trabalhar com a práxis como forma de se pensar as relações entre conhecimento científico, prática social e saberes do professor.

Na década de 90 iniciou-se uma discussão com o objetivo de promover mudanças na habilitação de Magistério do curso de Pedagogia da referida

instituição, ao mesmo tempo, ocorria um processo de avaliação dos cursos de graduação e o incentivo à implantação dos cursos noturnos. Assim, se inicia uma nova discussão referente à reformulação deste curso de Pedagogia em questão.

Com a reformulação de 1992, o currículo do curso de Pedagogia foi organizado em dois momentos: núcleo básico e segunda habilitação escolhida pelo licenciando, totalizando quatro habilitações: Magistério das séries iniciais do primeiro grau (obrigatória); Administração Escolar; Magistério para educação pré-escolar e Educação Especial – Formação de professores de deficientes mentais.

Desde então, foi incorporada a docência como base de formação do pedagogo na estrutura curricular do curso, sendo de caráter obrigatório a habilitação para lecionar nas séries iniciais do 1º Grau (atual Ensino Fundamental).

A partir desta reformulação, o curso passou para 4 anos e meio tanto para o diurno quanto para o noturno, tendo disciplinas que buscam articular os fundamentos teóricos com a prática pedagogia, juntamente com o estágio. As falas de duas entrevistas revelam o que acabamos de mencionar:

Eu acho que a gente aprende também a ser professor, não só num curso de Licenciatura. Mas também durante a nossa vida, a gente vai aprendendo. (...) E lógico, aqui a gente vai ter todo um aparato teórico e prático, também pra... pra desenvolver essa função de educador e mais, essa característica, acho que já vem sendo construída desde antes.

(A12)

Enquanto, para A11, ao querer lidar melhor com os alunos, demonstra não perceber a necessidade premente de uma sólida e ampla na formação profissional docente, refletida a partir das condições sociais e contextuais em que ocorre a prática pedagógica.

Por exemplo, tem um aluno que pede socorro (...) todo mundo classifica este aluno como o problema da sala. Ele não faz nada, não faz lição, não se interessa. O que a gente vai fazer com ele? Nada? E eu gostaria de poder fazer alguma coisa? Me sentir capaz de fazer alguma coisa. E eu acho que o curso de Pedagogia vai me dar alguma luz nesse sentido, não uma resposta pronta. Porque isso na faculdade, a gente já pode esquecer de conseguir, uma resposta acabada. Mas, pelo menos, me dá ferramenta pra poder construir. (A11)

Estas falas refletem o que há muito se discute sobre o que vem a ser a prática pedagógica, ou seja, que esta é algo que deve estar voltada para formação de valores humanos, pautada nos princípios de cidadania. Esta discussão vai além dos caminhos metodológicos a serem percorridos e aplicados no processo ensino aprendizagem e/ou teorias que são apresentadas, mas, totalmente desvinculadas da prática pedagógica no contexto educacional.

Diante disso, a ação educativa deve levar em consideração a totalidade das dimensões do sujeito e não apenas com aspectos específicos como comportamento, habilitação para o trabalho, qualificação para o mercado, ou

ainda conscientização política. Tendo como objetivo formar sujeitos conscientes e éticos, mas a dimensão ética implica na identificação dos valores humanos. Pois, o ser humano precisa ter autonomia e maturidade para tomar decisões (ARROYO, 2009).

Na reformulação de 1998, a proposta curricular apresentada pretendia superar a fragmentação das habilitações dando ao pedagogo formado por ela a possibilidade de exercer as várias funções/ tarefas de responsabilidade desse profissional, bem como ampliação e aprofundamento em diferentes áreas, através do conjunto de disciplinas eletivas exigidas para a conclusão do curso, oferecidas pela Faculdade de Educação.

Para garantir a visão integradora entre teoria e prática e a quebra com a fragmentação na formação do pedagogo a proposta era o trabalho interdisciplinar por meio de núcleos temáticos entre as diferentes áreas que desenvolvem o trabalho educativo e o estágio supervisionado. A fala de AC1 demonstra uma fase de conclusão do curso marcada pela dificuldade de articulação entre teoria e prática, especialmente no que se refere aos estágios.

Dentro do Curso de Pedagogia, o que observo, é que, por duas vezes, nós tínhamos de fazer estágio. E, as duas vezes, pelo o que era solicitado, foi quase automático, que fizesse isso no Fundamental, sendo que o meu interesse era no Infantil. Então, eu só fui conhecer o que era Educação Infantil, depois que eu me propus a trabalhar dentro da Educação Infantil (AC1).

Outra fala de aluno concluinte também se reporta aos estágios, porém revela preocupação com o aumento da carga horária do estágio (prática) e possível redução da “teoria”, o que nos leva a pensar que esta aluna reconhece a importância da teoria também e não só da prática, embora seja ainda uma compreensão dicotômica de teoria e prática.

A questão do... por exemplo, o MEC colocando as questões dos estágios. Eles são fundamentais pra gente, quanto mais a gente faz, mas a gente se sensibiliza de certo modo. Ainda bem, tem que ver... fica naquela prática, você se submete àquela prática ou você pode fazer o processo inverso. Você se sensibiliza. Tem estas duas possibilidades, eu acho. Só que assim, a discussão dos estágios é o seguinte: você vai ter que reduzir de algum lugar pra colocar esta carga horária dos estágios. Então, às vezes, se reduz fundamento, sabe? (AC2)

Enquanto AC1 aponta a necessidade de aproximação da realidade escolar para o aprendizado da profissão, AC2 assinala que o momento do estágio representa ser redução de carga horário em relação à teoria discutida no curso, destacamos, assim, que ambas as alunas não compreendem o estágio como eixo articulador de sua formação, mas como momentos e espaços isolados no processo de formação profissional.

A última reformulação curricular do curso de Pedagogia em questão e que está em vigor até os dias atuais, se deu em 2008 e é fruto da necessidade de reformulações a partir da publicação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, na direção de atender às exigências legais, assim como

aperfeiçoamento dos elementos que orientam a reorganização da estrutura curricular, tais como: eixo pesquisa-prática desde o primeiro semestre do curso, reformulação dos núcleos temáticos, mantendo o eixo interdisciplinar.

Este é um currículo novo. Isso não é problema nós. (...) Eu acho que, às vezes, a gente é muito alheio na universidade mesmo, sobre o que afeta o outro. Nem que não afete, mas é interessante, a gente saber o que afeta o outro (AC2).

Expressando sua opinião uma das entrevistadas ressalta a distância entre a teoria que é “ensinada” na universidade e a necessidade de compreensão desta pelo professor na prática da sala de aula:

Eu dou aula de Inglês pra criança, desde meu 2º ano da faculdade e, em alguns momentos, eu me senti meio sobrecarregada. Porque é aquela coisa, a gente não aprende, aqui é tudo teoria. Mas na hora que você vai fazer na prática é bem diferente. Então, algumas situações da escola, dentro da sala de aula, é aula de Inglês, um pouco diferente da situação do dia a dia mesmo (AC3).

Nessa fala percebemos, ainda, que a entrevistada entende a teoria como um conjunto de estratégias técnicas e métodos a serem assimilados e aplicados no cotidiano da escola, cuja própria prática pedagógica já lhe revelou que não é, de onde advém a “celebre” conclusão de que “na prática a teoria é

outra”, conclusão esta própria da compreensão de teoria como “receita” a ser aplicada no contexto da prática.

Conforme Azevedo (2005, p.41) um dos problemas da formação do pedagogo tem consistido “na incorporação de um modelo de formação centrado na aquisição de conhecimentos técnicos e aplicação destes no contexto da prática”. Assinala, ainda, que este modelo de formação pauta-se na racionalidade técnica, supervalorizando o domínio de técnicas a serem aplicadas na prática, que por sua vez, respondem aos problemas reais do contexto educacional.

A partir do currículo atual, o licenciado em Pedagogia continua podendo atuar em instituições educativas, estando habilitado a lecionar na educação infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial, na gestão pedagógica, no âmbito escolar e institucional, bem como está qualificado para o trabalho em instituições não-escolares e não formais.

Concluimos pelas falas dos sujeitos da pesquisa, que as marcas da formação são construídas antes, durante e após a mesma. Percebemos que por meio das representações sociais, os futuros pedagogos constroem sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AINDA HÁ MUITO O QUE CAMINHAR...

Durante este estudo buscamos conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão e como sua identidade profissional tem sido construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia.

Realizada a identificação do material bibliográfico sobre a representação social do pedagogo, assim como formação de professores, resultante de estudos e pesquisas científicas que vêm sendo desenvolvidos ao longo dos últimos vinte anos, procuramos, através desta pesquisa, investigar em uma Universidade Estadual Pública do Estado de São Paulo, qual a representação dos alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia sobre si mesmos e sua profissão.

Esperamos, então, que esse estudo apresente um conhecimento científico relativo à formação do pedagogo de modo a contribuir com a organização de uma formação pautada na epistemológica da práxis deste profissional, ou seja, recuperar a práxis como categoria epistemológica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996), pois a práxis é um agir sobre a realidade educacional buscando, em seu interior, o movimento entre teoria e prática.

A representação social sobre o que é “ser professor” é polissêmica e influencia a prática pedagógica, bem como, o processo social e ideológico da educação nem sempre é explícito. Então, faz-se necessário trocar a luneta pelo binóculo e desta maneira, poderemos enxergar os fenômenos observáveis com a direita e com a esquerda para, depois, optarmos pela melhor escolha (CHRISPINO, 2005). No início do nosso estudo era tudo tão estranho e aprendemos a usar o binóculo ao invés da luneta.

A partir da análise dos dados, da releitura global dos registros das entrevistas, cada uma delas retomada numa leitura criteriosa, tendo em vista assinalar os elementos que expressam as diferentes idéias em cada um dos itens que eram preocupação nas entrevistas, os quais denominamos categorias de análise, a partir dos questionários e das constatações desta investigação, quais sejam: concepção de educação, concepção de pedagogo e preparo para a formação, articulação teórico-prática.

A primeira consideração refere-se ao debate em torno do conceito da educação e da Pedagogia o qual traz consigo a complexidade que sempre permearam as discussões relativas a estes fenômenos. Entendemos que os pressupostos epistemológicos da Pedagogia como ciência, comprovam que o curso deve também tratar dos fenômenos educativos que ocorrem em todos os contextos, dentro e fora da sala de aula.

Partindo desse princípio, Libâneo e Pimenta (1999) comentam que a exigência da docência como condição para a formação do pedagogo, levou à configuração do *modelo pedagógico de competências* nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, exigindo que este profissional domine certas habilidades e quantidade de conhecimentos para ter bom desempenho dentro e fora da sala de aula (AZEVEDO e TERCIOTTI, 2002).

A partir dos resultados obtidos, podemos assinalar que as representações sociais dos alunos com relação à educação, ao processo ensino-aprendizagem e ao seu papel social, tiveram reflexões importantes ao longo de sua formação.

A segunda consideração refere-se à formação, percebemos que os alunos assimilaram a construção das bases da prática pedagógica, pois identificamos uma articulação entre o pensar e o fazer, entre formação e atuação, entre teoria e prática a partir das falas dos sujeitos, que apresentam questionamentos importantes sobre sua própria formação.

A análise dos dados deixou transparecer que as reformas curriculares nos cursos de formação de professores, que têm como eixo o modelo da racionalidade prática, procurando definir a concepção de prática que permeia esta reforma, contexto criado pelas políticas públicas neoliberais, uma formação meramente técnica, ocorrendo, assim, na formação do professor um aumento da visão pragmática.

Ao mesmo tempo se aborda o papel do professor enquanto representante da sociedade e, conseqüentemente, modelo de formação, mostrando que o que está em jogo é a luta entre um modelo que privilegia a formação para o mercado, baseado na lógica das competências, e não uma formação do cidadão ativo, do sujeito crítico e construtor da história.

É a tendência de formação do tecnólogo do ensino. Esta tendência, de caráter meramente técnico-profissional apresenta as seguintes características: define-se sob a lógica do poder constituído, a formação é centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, enfatizando a aprendizagem por competências definidas *a priori*, em nível nacional. A identidade profissional baseada em competências desenvolve uma concepção utilitarista e fragmentária.

Destacamos que as competências, apresentadas como “novo” paradigma educacional, são defendidas como mecanismo curricular para a

mobilização do conhecimento em ação, no processo de profissionalização do professor, visto que este mecanismo encontra-se nas propostas curriculares, estreitamente, vinculado ao mundo do trabalho. No segundo capítulo deste estudo, apresentamos as concepções de formação profissional dos alunos ingressantes e concluintes.

A terceira consideração a ser feita refere-se à interferência que a formação está promovendo na construção social que eles têm de si e da profissão. Mas, como é a formação inicial pode interferir na construção dessa representação social?

Conceituamos a identidade do pedagogo como a de um ser em movimento, que questiona, a partir das representações tem de si como pessoa e como profissional, com base nas experiências que vai tendo ao longo de sua vida.

Percebemos nas falas dos sujeitos, depoimentos riquíssimos de quem está em processo de reflexão e construção própria de suas idéias e representações sobre o que é “ser professor” nesta sociedade, pois não há depoimentos, neste estudo, que revelam que tais sujeitos chegaram em “uma” resposta, todos estão com dúvidas, todos inquietos e insatisfeitos. Suas falas não revelam que estejam plenamente esclarecidos e, no caso dos concluintes, não se trata de pensar que “agora vou pegar meu diploma e agora vou começar minha carreira”. Desta forma, estariam embalados por uma “pseudo-segurança” sobre a profissão docente, mas, ao contrário, revelam um processo de oposição, de resistência, de indignação com a própria indefinição. Isso é o que os moverá na busca pela definição desta identidade.

Discutindo os resultados obtidos na pesquisa realizada, observamos que ainda é pouco significativa a interferência da formação inicial no que se refere à representação social que os futuros pedagogos têm de si e da profissão, se considerarmos o que atualmente é identificado pela literatura da área enquanto perfil mais adequado para um pedagogo, qual seja, “para se tornar pedagogo, este profissional deve ter a docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém, que a pedagogia não se esgota na formação docente” (ANFOPE, 2004 apud ASSIS, 2007, p.81).

Podemos dizer que, as falas dos alunos ingressantes e concluintes, revelam as próprias contradições históricas do curso de Pedagogia. Percebemos que esta formação interferiu na construção da identidade destes futuros pedagogos, pois promoveu reflexões importantes sobre as representações sociais que eles já tinham construído sobre a profissão ao ingressarem no curso. Estas reflexões se qualificam, ganham fundamento no percurso da formação inicial, à medida que vão adquirindo os conhecimentos no percurso da formação inicial, à medida que vão adquirindo os conhecimentos teórico-práticos relativos à profissão.

Percebemos, ainda, que a concepção de educação, que também, envolve a questão da escola e do ensino, é entendida pelos sujeitos com base na racionalidade instrumental (técnica), a qual não permite ao futuro professor questionar a natureza social e ideológica da educação, bem como sua própria prática. Sendo assim, concebem o pedagogo como aquele que aparece com a tarefa de “encher” os alunos de conteúdos, um mero transmissor de conteúdos (FREIRE, 2000). Tal visão instrumental se revela, também, na compreensão que têm da relação teoria e prática, que é vista como aplicação das teorias

pedagógicas e dos métodos de ensino na solução dos possíveis problemas que surgem na prática.

Portanto, esse futuro pedagogo precisa ser levado a refletir sobre sua formação inicial, sua profissão e a continuidade de seus estudos, numa perspectiva de coletividade, superando o individualismo, possibilitando uma visão crítica da prática pedagógica que cada um venha a realizar na escola e considerando o contexto histórico, político e social da educação.

Afinal, o que é “ser professor”? Essa é a questão que move a continuidade de nossos estudos sobre a construção da identidade do pedagogo e constitui-se em um dos muitos desafios na formação do profissional da educação em questão – o pedagogo. Um pedagogo que reconheça a necessidade de comprometimento com sua prática pedagógica e com sua profissão, visando o alcance de melhorias para sua categoria profissional.

Concebemos os profissionais da educação como sujeitos críticos, que instrumentados por sua consciência histórica comprometem-se politicamente, o que se expressa na prática pedagógica como um exercício de práxis política, devido sua ação intencional e ética, a qual possibilita a transformação das condições de existência dos homens.

Por fim, estudos como este nos deixa ainda mais conscientes de que ainda existe um grande caminho a ser percorrido para transformar em realidade as possibilidades que temos de melhorias na qualidade de formação dos pedagogos, especialmente, no que diz respeito ao seu reconhecimento social. Isto nos permite reafirmar a formação profissional do pedagogo precisa estar ancorada numa perspectiva histórico-crítica de educação, que vá além da visão técnico-instrumental de formação profissional, considerando a educação como

um elemento de interação, ou seja, “toda forma de atividade na qual os seres humanos agem uns dos outros” (TARDIF, 2007, p. 166).

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

ALVES, Nilda. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANASTACIOU, Léa das Graças G. **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANASTACIOU, Léa das Graças G. ALVES, Leonir P. (Orgs.) **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na pedagogia?**. Campinas, SP: PUC-Campinas, 2007. (Dissertação de Mestrado)

AZEVEDO, Heloísa Helena O. Formação Profissional Docente: relação teoria-prática, ações e concepções de formadores. **Revista Humanidades**. São João da Boa Vista, SP: UNIFEOB, n. 7 – Série Pedagogia - n. 4, p. 35-50, 2005.

AZEVEDO, H. H. O. TERCIOTTI, A. H. M. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e o Modelo Pedagógico de Competências. **Revista de Educação**. Pirassununga/SP, v. V, p. 01-06, 2002.

BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003,

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Nicolau. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil 1989.

BRASIL, CNE. Parecer CNE/CP nº 5/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 13/12/2005. **Documenta**, Brasília, 2005.

_____. Parecer CNE/CP n. 03/2006, de 21/2/2006. **Diário Oficial da União**, de 11/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf

_____. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15/05/2006. **Diário Oficial da União**, de 16/05/2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

BRASIL. MEC. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Brasília, D. O. U., CXXXXIV, n.º 248, 23.12.96.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia. Pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 3 ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, v. 29, n. 105, p.1139-1166. set.-dez. 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. SP: Ediatoura UNESP, 1999.

CHRISPINO, Álvaro. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. In: **Revista Brasileira de Política e administração da educação**. V.21, n.1/2, jan./dez. Rio de Janeiro: ANPAE, p. 61-90, 2005.

COSTA, Rafael Fernando da. **Formação Inicial de Professores de Sociologia: Uma análise de suas necessidades formativas**. Campinas, SP: PUC-Campinas, 2009. (Dissertação de Mestrado)

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003, p. 93-124.

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

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. 2 ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FIRMINO, Nicolau. **Dicionário latino-português**. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos: s.d.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREITAS, Helena Costa L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, v. 10, n. 68, p.17-44. dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, v. 23, n. 80, p.136-167. set. 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação ou desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, v. 24, n. 85, p.1095-1124. dez. 2003.

GADOTTI, Moacir. O plantador do futuro. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção memória da pedagogia, n. 4: Paulo Freire: a utopia do saber. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 8-15.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie, in Psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. **Le psychologue**. Paris: PUF, 1997, p. 69. Disponível em http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html. Acesso dia 26 de abril de 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, v. II, 1974.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Pedagogis e pedagogos, para quê?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico -social dos conteúdos**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 68, 1999.

MARAFON, Maria Rosa Cavaleiro. **Pedagogia crítica: uma metodologia na construção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para educação escolar: pesquisa e crítica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZILLI, Sueli. **O estado da pedagogia: repensando a partir da prática.** Campinas, SP: UNICAMP, 1989. (Dissertação de Mestrado)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3 ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p.14-33.

_____. **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Orgs). **Vidas de Professores.** 2 ed. Porto, Portugal: Porto, 1995, p.11-30.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores. Pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLAISENCE, E.; VERGNAUD. G. **As Ciências da Educação.** São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Humberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação

Pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 153-198.

RIBEIRO, M. L. S. A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente (1549-1808). In: **História da Educação Brasileira**. 16. ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIOS, Terezinha. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 19-45.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003, p. 63-92.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Práxis, 1996.

SANCHÉZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

_____. **Pedagogia Histórica-Crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia**. 34 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **A nova lei da educação – LDB trajetória limites e perspectivas**. 6 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. A Filosofia da Educação e o problema de inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovações educacionais no Brasil: problemas e perspectivas**. SP: Cortez, 1989, p. 15-29.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissional da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, n.68, p. 220-238, dez.1999.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, p. 71-91.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, Carmem Silvia B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, S. A. I. **Valores em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma. P. A. [et. al.]. **Licenciatura em pedagogia: Realidades, incertezas, utopias**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. (1996): Estudio Introdutório. In: **La hechura das Políticas Públicas**. México: Porrúa Editores, 1996, p. 15-84.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, p. 71-91.

_____. Formando Profesores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 35-55.

ANEXOS

Questionário

Você foi escolhido para participar da pesquisa da aluna Luciana dos Santos Gonçalves, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da PUC-Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, que objetiva identificar a identidade do profissional de Pedagogia no curso ministrado por esta Universidade.

Para que a pesquisa seja bem sucedida, espero contar com a sua colaboração respondendo com a máxima sinceridade as questões que se seguem.

Nome da instituição que trabalha: _____

Email: _____

Assinale com um (X) e/ou preencha os espaços:

1) Você cursou Formação de Professores? () Sim () Não ()

2) Quantos anos você tem de formado (a) ? _____

3) Que cargo você ocupa onde trabalha? _____

4) Para você, o que significa “educar”?

5) Quais conhecimentos obtidos na sua formação você destacaria como relevantes para a sua atuação docente?

6) Qual sua opinião sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que regulamenta a profissão de profissional de Educação?

Data: ___/___/_____

Desde já, meu muito obrigado!

Luciana dos Santos Gonçalves



ROTEIRO DE DISCUSSÃO DA ENTREVISTA COLETIVA

Ingressantes em 2009

1. O que é para vocês “educar” uma pessoa?
2. Porque vocês optaram por cursar a Pedagogia?
3. Quais expectativas vocês têm dessa profissão?
4. Quais conhecimentos vocês consideram que sejam importantes lhes serem oferecidos para que vocês tenham uma boa atuação profissional?
5. Vocês conhecem a matriz curricular do curso de vocês?



ROTEIRO DE DISCUSSÃO DA ENTREVISTA COLETIVA

Concluintes em 2009

1. O que é para vocês “educar” uma pessoa?
2. Porque vocês optaram por cursar a Pedagogia?
3. Vocês conhecem as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, o que vocês acham delas?
4. Quais conhecimentos obtidos na sua formação você destacaria como relevantes para a sua atuação profissional?
5. Quais as expectativas de atuação profissional você têm a partir da conclusão do curso?
6. Para você qual é o perfil de professor que a sociedade atual exige?