



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO - CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PRISCILA MIRIÃ AMADO MONTEIRO

**O QUE É SER PEDAGOGO? UM OLHAR DO DISCENTE DO CAMPUS III
SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA**

GUARABIRA– PB
2011

PRISCILA MIRIÃ AMADO MONTEIRO

**O QUE É SER PEDAGOGO? UM OLHAR DO DISCENTE DO CAMPUS III
SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso, em forma de monografia, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento com a exigência para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Francisco José Dias da Silva

M772q

Monteiro, Priscila Miriã Amado

O que é ser pedagogo? Um olhar do discente do Campus III sobre o curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba / Priscila Miriã Amado Monteiro. – Guarabira: UEPB, 2011.

55f.: Il. Color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Esp. Francisco José Dias da Silva”.

1. Formação Docente 2. Pedagogo
3. Profissão I. Título

22.ed. 371.12

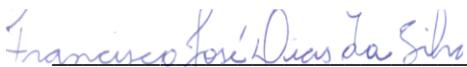
PRISCILA MIRIÃ AMADO MONTEIRO

**O QUE É SER PEDAGOGO? UM OLHAR DO DISCENTE DO CAMPUS III
SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA**

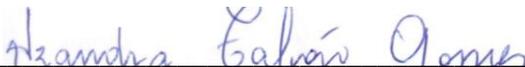
Trabalho de Conclusão de Curso, em forma de monografia, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento com a exigência para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Francisco José Dias da Silva

Aprovado em 07/12/2011



Prof. Esp. Francisco José Dias da Silva
Orientador



Prof. Ms. Izandra Falcão Gomes
Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Examinadora



Prof. Ms. Rita de Cássia Cavalcante
Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Examinadora

Dedico esta obra à minha mãe Denise, ao meu pai
Cláudio e ao meu esposo Antognoni.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Criador da vida, Pai, Amigo e Autor da minha história.

Aos meus pais, por todo apoio, incentivo e exemplo sem os quais não seria capaz de compreender a beleza e o prazer da busca pelo conhecimento.

Ao meu esposo, meu melhor amigo, por todo companheirismo, amor e incentivo expresso até mesmo quando precisei estar ausente. Obrigado por está ao meu lado nessa trajetória e por ter feito da nossa união uma possibilidade maior dessa realização!

Aos meus mestres, que foram ao mesmo tempo mediadores, amigos, e incentivadores na minha trajetória de constituição profissional. Em especial, agradeço aos professores José Otávio, Rosângela Medeiros, Eduardo Jorge, Verônica Pessoa, Cláudia Duarte, que mais de perto acompanharam meus erros e acertos, angústias e vitórias, fazendo-me acreditar que sempre poderia ir mais longe.

Aos meus colegas, que tanto contribuíram a minha aprendizagem a partir do compartilhar das experiências vivenciadas, das discussões postas e teorizadas em sala de aula, da troca de saberes essenciais à estruturação da minha identidade como educadora. Amigos para toda a vida.

Ao meu orientador e amigo Francisco José Dias da Silva, por ter aceitado esse grande desafio. Sou grata por todo o incentivo, dedicação, carinho e credibilidade a mim confiada. Tenho em você um espelho, de ética, profissionalismo, coerência e sabedoria, exemplos que me acompanharão na vida profissional daqui por diante.

Ninguém pode dizer-se pedagogo se não aceitar teorizar suas práticas e submetê-las à discussão. Na formação pedagógica somente os pedagogos estão aptos a articular os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares e com os saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia.

Houssaye

RESUMO

A partir do final da década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, o aumento de cursos para a formação de professores tomou grandes proporções, tanto na esfera pública quanto na rede particular de ensino. Neste sentido, em função dessa nova realidade, o curso de Pedagogia passa a ser uma referência na formação inicial dos futuros profissionais para as primeiras séries do ensino fundamental. Esse cenário desperta um novo olhar voltado para os centros de formação inicial. O perfil desse profissional, a sua área de atuação, sua identidade profissional, passam a ser elementos de pauta de debate de encontros, seminários e congressos, discutidos e refeitos, tanto no discurso quanto na prática pelas grades curriculares país afora. Em meio a isso, um elemento fundamental nesse contexto, o alunado, não vem recebendo uma importância devida no seu processo formativo. Portanto, este trabalho monográfico tem como *objeto de estudo* a interpretação dos alunos do Curso de Pedagogia do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba sobre o que é ser um pedagogo. Isto compreendido, esta monografia tem como *objetivo geral* identificar o que pensam os alunos do Curso de Pedagogia do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba sobre o que é ser um pedagogo. As contribuições teóricas para referenciar este trabalho foram fundamentadas por autores, como: Pimenta (2002); Nuñez e Ramalho (2004), Nóvoa (1999), Brzezinski (1996), Bissolli da Silva (2006) dentre outros, que serão utilizados ao longo do texto escrito, dando a este documento a garantia da cientificidade necessária. Esta monografia, portanto, cumpre o seu papel acadêmico e social na medida em que abre as possibilidades futuras de pesquisa, aprimorando o serviço oferecido pela UEPB na formação dos futuros pedagogos.

Palavras-chave: Pedagogo. Discentes. Formação Inicial. Profissão. Licenciados em Pedagogia.

RESUMEN

Desde finales de la década del 90, con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional: LDB 9394/96, un aumento de los cursos de formación de maestros tomó grandes proporciones, tanto en público como en privado. En este sentido, a la luz de esta nueva realidad, el curso de pedagogía es una referencia en la formación inicial de los futuros profesionales de la primera serie de la escuela primaria. Esta situación despierta una nueva visión orientada a los centros de formación inicial. El perfil de este profesional, su zona de operaciones, su identidad profesional, serán elementos individuales examinaron y rehecho, tanto en el discurso y la práctica curricular país. En medio de esto, un elemento fundamental en este contexto, los estudiantes, que no merece la importancia debida en su proceso formativo. Por lo tanto, este trabajo monográfico tiene *objeto de estudio* como la interpretación de los estudiantes de pedagogía Campus III da Universidad Estadual da Paraíba sobre lo que es ser un pedagogo. Esto entendido, esta monografía *de Propósito General* es identificar qué piensan los estudiantes de pedagogía Campus III da Universidad Estadual da Paraíba sobre lo que es ser un pedagogo. Las contribuciones teóricas para hacer referencia a esta obra han sido comprobadas por autores, como: Brzezinski (1996), Bissolli da Silva (2006), Nóvoa (1999), Nuñez y Ramalho (2004), Pimenta (2002); entre otros, que se utilizará en todo el texto escrito, dando esta garantía de cientificidad documento exigido. Esta monografía cumple así su función como académico y social en la medida en que abre las posibilidades futuras de investigación, mejorar el servicio ofrecido por UEPB en la formación de futuros pedagogos.

Palabras clave: pedagogo. Estudiantes. Formación inicial. Profesión. Licenciados en Pedagogía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Questão 01: Pra você o que é ser pedagogo(a)?.....	41
Gráfico 02 - Questão 02: Cite três motivos que influenciaram sua escolha pela profissão.....	44
Gráfico 03 - Questão 03: O que você gostaria que mudasse na formação inicial do curso.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Questão 01: Pra você o que é ser pedagogo(a)?.....	41
Tabela 02 - Questão 02: Cite três motivos que influenciaram sua escolha pela profissão.....	44
Tabela 03 - Questão 03: O que você gostaria que mudasse na formação inicial do curso.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	18
CAPÍTULO II – COMO SEU DEU A PROFISSÃO DOCENTE PARA O PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA	32
CAPÍTULO III - COMO SEU DEU A PROFISSÃO DOCENTE PARA O PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA	40
3. METODOLOGIA	48
3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA	48
3.2 INSTRUMENTO UTILIZADO.....	48
3.3 COLETA DOS DADOS	48
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	55

INTRODUÇÃO

No Brasil, o atual panorama, marcado pelo processo de globalização da economia, da política e da cultura, incidem nas relações sociais e, especificamente na educação, ocasionando transformações das mais diversas, desde a maneira de se formar o aluno para a cidadania ou se para concepções teórico-filosóficas nos currículos, na relação que isto incide no mercado de trabalho. Nesse cenário, a partir da década de noventa, ocorre um redimensionamento das políticas educacionais, as quais enfatizam, dentre a capilaridade de ações, a importância de ideais democráticos para a escola brasileira onde merece destaque a formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a partir do final da década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as políticas de formação de professores tomam grandes proporções. Em função de a referida lei solicitar que todos os professores tivessem acesso ao nível superior, o quadro da formação deste educador passou por modificações no que se refere à valorização do magistério e a qualidade do profissional que passaria a ser formado, já que se estabelecia agora uma tendência para aumentar o nível de escolarização docente.

A esse cenário, somam-se os impactos da economia sobre a educação, que têm imposto novas demandas para o curso de Pedagogia, gerando nos centros de formação uma releitura de seus currículos, bem como a procura de perfil desse alunado.

A necessidade de se compreender o campo de atuação atribuído ao pedagogo abre precedentes para a construção/reconstrução dos sentidos às funções desempenhadas por este profissional. Merece destaque, nesse movimento, a procura por uma renovação das suas práticas; daí o debate pelo país afora acerca do que pensa o futuro profissional da Pedagogia sobre o seu curso.

Isso se justifica historicamente por todo processo de luta vivido desde a criação do curso de pedagogia até os dias de hoje, quando passamos a considerar a necessidade de uma melhor qualificação profissional do docente, processo este que vem sinalizando para a importância de se verificar as concepções acerca de espaços para a prática pedagógica. Em parte esse novo fato começa na formação inicial do alunado.

Podemos então afirmar que essas novas necessidades recaídas sobre o profissional docente emergem a partir de um contexto marcado por questões significativas características dos processos sociais da contemporaneidade: a ampliação do conceito de educação e a diversidade das atividades educativas, levando, por consequência, a uma ampliação e diversificação da ação pedagógica na sociedade. Enxergada, nas mais diferentes esferas da vida em sociedade, através de diferentes

modalidades educacionais (formais, informais e não formais), seja dentro ou fora da escola, com isso é estendida a produção e o compartilhamento de saberes e modos de atuação (conhecimentos, ideologias, capacidades, hábitos, métodos, crenças, atitudes, conceitos), levando a práticas pedagógicas. Podemos então compartilhar da fala de Beillerot (1985) quando dizia já na década de oitenta que “estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica”.

As concepções do papel do pedagogo no Brasil apontam momentos bem contraditórios: se por um lado temos visto que a Pedagogia, como campo de estudos específicos, vivencia um momento de supervalorização estando presente e atuante nos meios diversos: empresariais, na área da comunicação, numa ampliação de seu campo de atuação.

Enquanto é verificada uma intensa “pedagogização” da sociedade com o impacto das inovações tecnológicas, da informática e dos meios de comunicação, verificamos uma forte tendência entre os profissionais da educação em identificar a Pedagogia apenas em função da docência (LIBANÊO, 2001), que é uma das correntes mais defendidas entre os profissionais da educação, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos. Ainda que a base profissional do pedagogo seja a docência, partilhamos da perspectiva de não se pode desconsiderar a expansão do mercado de trabalho, que tem aberto novas possibilidades e novos campos de atuação a esse profissional. Isso vem se evidenciando nas instituições de formação inicial, inclusive no nordeste brasileiro, justificando uma tendência em se caracterizar uma nova área de atuação, mesmo a docência ser a base dessa formação.

Nesse sentido, Libâneo (2010) afirma que isto se evidencia “na atitude desinteressada dos próprios pedagogos”, especificamente os que lidam com a educação escolar, parecem estar se escondendo da sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional de pedagogos especialistas e aos processos que eles representam.

Diante desses desafios, parte significativa de sociólogos, psicólogos, filósofos – pesquisadores atuantes da educação, têm se mobilizado pela desativação dos estudos específicos da Pedagogia. Esse processo regressivo - de perda de espaço e prestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico, tem suas raízes no movimento da Educação Nova a partir dos anos vinte e, mais tarde, com o tecnicismo educacional, seguido da forte influência crítico-reprodutivista dos anos 70 e 80.

Compartilhamos aqui da compreensão de que, de fato, o contexto atual põe à educação desafios bastante concretos e inovadores. Nesse sentido, a Pedagogia necessita continuar demandando seus ideais numa postura crítica, mas no interior das condições de existência do mundo moderno e não em oposição a elas (GIROUX, 1993).

Nessa perspectiva, se visualiza uma ação pedagógica múltipla em que o pedagógico

perpassa toda a sociedade, ultrapassando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os abismos que separavam escola e sociedade. Com efeito, consideramos uma necessária reavaliação dos processos de aprendizagem, de formação, assim como do seu campo de atuação. Estamos frente a novas exigências para um novo educador e a novas demandas para o profissional da Pedagogia.

Nesse sentido, que elementos formativos estão fundamentando os cursos de Pedagogia? Como os campos de atuação desse profissional vêm sendo construído? Que fatores de ordem político-conceitual estariam contribuindo para este cenário, especificamente no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III?

A escolha do alunado pela carreira profissional foi motivada por algo. Não se escolhe uma profissão por acaso. Fatores externos são e devem ser considerados pela universidade para que esta possa compreender o estudante e, a partir daí, criar as melhores condições para formá-lo.

Desse contexto, percebe-se como pontual a necessidade dos centros de formação superior dar mais atenção ao que pensam os seus alunos, pois nos parece que essa formação apenas se restringe ao que está contido nas concepções, nas grades curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos, estes sendo quase que exclusivos dentro do processo formativo, deixando-se por sua vez, de se aproveitar da riqueza em não se considerar a fala dos discentes.

Essa pesquisa, portanto, nasceu de uma inquietação pessoal, enquanto estudante do curso de Pedagogia, no que diz respeito a minha participação no próprio processo formativo, ou talvez da falta de participação dos alunos na condução desse processo. Inquietava-me, durante todo o curso, perceber que os ideais, as expectativas, as necessidades, as lacunas observadas e vivenciadas por nós não tinham um espaço consolidado para a discussão, salvo exceções, de visitas da coordenação as nossas salas de aula ou algum espaço que um ou outro professor abria para debate, mais tudo com muita cautela e sem muitos resultados palpáveis.

Percebi a necessidade de que os discentes fossem realmente parceiros na construção de um curso de maior qualidade, a necessidade de que fossem ouvidas as falas, as aspirações, as representações, as críticas dos estudantes na perspectiva de uma formação que venha atender os pré-requisitos de uma educação de qualidade, que passasse por uma formação de qualidade dos educadores numa perspectiva democrática.

Assim, essa pesquisa torna-se uma iniciativa nesse sentido, de se fazer ouvir o que pensam os discentes sobre seu curso, sobre a profissão que escolheram para exercê-la futuramente, sendo estes, parte significativa para uma formação de qualidade.

Isto compreendido, esta monografia tem como *objetivo geral* identificar o que pensam os alunos do Curso de Pedagogia do Campus III sobre o que é ser um pedagogo. Isso se justifica pelo fato de que no país, nos centros de formação inicial, pouco se discute sobre um referencial que acaba sendo esquecido, que é a manifestação espontânea dos discentes, afinal serão eles que sairão da academia como profissionais da educação.

Nessa linha de raciocínio, *são objetivos específicos* deste trabalho:

- Identificar no alunado qual a compreensão do profissional em Pedagogia,
- Perceber os motivos que influenciaram a escolha pela futura profissão,
- Sinalizar as mudanças necessárias, na formação inicial do curso, no Campus III da UEPB, em relação às melhorias que podem ser efetivadas a partir da contribuição dos próprios estudantes.

Diante destes objetivos, consideramos que a concepção da formação do pedagogo deva consolidar-se sobre ações críticas e reflexivas e que estão na gênese de um profissional engajado e comprometido com a sua área de atuação. As contribuições teóricas para referenciar este trabalho foram fundamentadas por autores, como: Pimenta (1997, 1999, 2002); Nuñez e Ramalho (2003), Nóvoa (1992, 1995, 1996, 1999), Brzezinski (1996), Bissolli da Silva (2006) dentre outros, que serão utilizados ao longo do texto escrito, dando a este documento a garantia da cientificidade necessária.

Portanto, este trabalho monográfico é composto por três capítulos. No primeiro, intitulado *Um breve histórico da formação do curso de Pedagogia no Brasil*, são registrados parte dos principais fatos da formação do curso de Pedagogia no Brasil, dentro dos seus respectivos contextos históricos e sociais e as disputas político-pedagógicas travadas em cada época. No segundo capítulo: *Como se deu a profissão docente para o profissional de Pedagogia*, são registradas algumas ocorrências acerca do processo da profissão docente dentro do curso de Pedagogia ao longo do tempo no Brasil, com profundas mudanças conceituais, estreitamente ligadas às condições histórico-sociais de cada época descrita. No terceiro capítulo: *Pedagogo: a voz dos discentes sobre o curso de Pedagogia* são discutidos os resultados da pesquisa, considerando as proposições dos sujeitos pesquisados.

Na Metodologia, são descritas as etapas propostas no trabalho, considerando o universo, os instrumentos e a coleta dos dados. Em seguida, são analisados os resultados da pesquisa, os quais sinalizam a fala dos sujeitos pesquisados, registrando as primeiras considerações acerca do objeto de estudo proposto.

Por fim, são feitas considerações finais em função do que foi objetivado a partir da problemática evidenciada neste documento monográfico.

CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Ao longo da história educacional brasileira uma crescente problemática conceitual sobre o papel do pedagogo, assim como do seu campo de atuação, os quais estiveram, e ainda estão estreitamente ligadas aos contextos histórico-sociais e as disputas político-pedagógicas travadas em cada época. Desta conjuntura decorrem as mais variadas identidades atribuídas ao curso de pedagogia, no Brasil, o qual tem se constituído, há quase 72 anos, com um espaço cada vez mais consolidado de formação do educador em nosso país.

Em sua gênese o curso de Pedagogia já revelava muitos problemas que o acompanhariam ao longo do tempo, talvez o mais significativo deles, evidencia-se no campo de debates etimológicos – questionamentos sobre qual “saber específico” se fundamentava o curso Pedagogia. Como definir seu campo de estudos? Quem sabe por essa imprecisão, foi-se consolidando com o tempo a idéia baseada no “senso comum”, de que este saber específico de fato não existiria. Tal perspectiva influenciou durante anos a própria concepção e estruturação do curso de formação de pedagogos.

Os estudos desenvolvidos sobre a história do curso, em particular das autoras Brzezinski (1996) e Silva (2006), nos chamam a atenção para o problema identitário da pedagogia, que permeia o curso e que se constrói em meio a inúmeras incoerências e ambigüidades reafirmadas na literatura atual. A essas identidades somam-se conflitos concernentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do próprio curso de pedagogia.

Se a origem do curso está na formação de professores, esta discussão, portanto, não deve está indissociável à discussão do curso de Pedagogia, ausente em seus primórdios. Esse posicionamento é justificado em (Nóvoa, 1995, p.19):

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente.

Dessa maneira, busca-se neste capítulo pontuar de maneira significativa, porém sintética, a trajetória da formação do estudante de Pedagogia no Brasil, a fim de situar historicamente a discussão proposta. Para adentrar nessas memórias toma-se neste trabalho, como referencial a

história do curso de Pedagogia no Brasil sob a perspectiva da construção da identidade, que se inicia em 1939 e se desenvolve até os dias atuais.

Analisaremos com base em quatro períodos que, segundo Bissolli da Silva (2006, p.6) “foram estabelecidos segundo o critério da concentração de determinadas características, no que se refere ao seu desenvolvimento”.

O primeiro período, segundo a autora, vai de 1939 a 1972 e foi caracterizado como o “*período das regulamentações*”, pois data-se desta época inúmeras tentativas de organização e reorganização do curso de Pedagogia em concordância com a legislação então fixada, prova disto são vários pareceres instituídos neste período, numa tentativa de se definir a identidade do curso e o destino profissional dos seus egressos.

O segundo período é designado por “*período das indicações*”, 1973 - 1978, como a própria expressão já diz, representou um conjunto de encaminhamentos proposto pelo então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na ocasião CFE (Conselho Federal de Educação), com vistas à reestruturação completa dos cursos superiores de formação de professores no Brasil.

O terceiro, 1979 a 1998, recebeu a denominação de “*período das propostas*”, ocasião em que as discussões se acirram em defesa do curso de Pedagogia, onde foram formuladas inúmeras propostas a respeito da formação do educador, numa ação coletiva, organizada e de resistência que tinha sua gênese no seio dos movimentos universitários e organismos governamentais, com a iniciativa pontual de professores e estudantes, interessados no assunto.

O quarto, iniciado no fim de 1999, denominado de “*período dos decretos*”, foi marcado inicialmente por discussões acirradas em torno do decreto presidencial 3.276, de 6 de dezembro de 1999 o qual determinava que a formação dos professores para séries Iniciais fosse realizada unicamente nos cursos normais superiores. De maneira geral podemos dizer que este período se caracteriza pelas formulações de documentos de caráter impositivo firmados no âmbito da Presidência da República com a função, ainda que indireta, de estabelecer limites às funções do curso de Pedagogia.

Não se pode negar que anteriormente, durante os anos vinte, alguns movimentos, impulsionaram algumas transformações na educação brasileira. Pontualmente podemos citar o Movimento da Escola Nova e o entusiasmo pela educação, que lutavam por projetos culturais, científicos e profissionais voltados para a educação, dentre eles, pela implantação de universidades no Brasil. O movimento escolanovista rompeu com o que até então havia se constituído em termos de educação, contribuindo para a configuração do modelo do professor profissional.

Em meio a este contexto foi criado em quatro de abril de 1939, por meio do decreto Lei n.1.190, instituído e organizado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, “o curso de Pedagogia que teve por objetivo inicial formar técnicos, para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, bacharéis e licenciados (BRZEZINSKI, 1996). Este documento estabelecia uma espécie de “padrão federal”, no qual tiveram que se adaptar todos os cursos oferecidos pelas demais instituições do país. E é a partir de tal legislação que datamos o início do “*período das regulamentações*”, onde por várias vezes a do curso de Pedagogia esteve questionada.

Nos moldes em que o curso de Pedagogia foi regulamentado já dava indícios daquele que seria o seu problema fundamental: o da indefinição do profissional a ser formado. Em outras palavras, desde sua criação e ainda durante muito tempo, o profissional de Pedagogia não teve sequer uma definição sobre que tipo de profissional o curso pretendia formar na medida em que não dispunha de um campo profissional que o demandasse, prova disso é a característica composição de currículos inadequados dentro do curso (BISSOLLI DA SILVA, 2006).

Assim, introduzido pelo Decreto-Lei 1.190/39 simplesmente como pedagogo, sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre a sua destinação profissional, e sob a suspeita de que o curso de Pedagogia não ter um conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência, não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por esse profissional, além das que já eram instituídas pelo Ministério da Educação.

Essa falta de referência quanto à destinação profissional do estudante de Pedagogia foi reforçada, como vimos, pela uniformização do curso, que em 1939, decorria da concepção normativa da época, a qual alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era organizada a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química.

Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia concedia o título de bacharel, ao estudante que cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; já o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

Como vemos, o curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência pedagógica, do conteúdo da Didática, na medida em que tais conteúdos eram trabalhados em cursos diferentes e de maneira isolada. Assim, percebemos que nesta época ainda não era possível definir competências e habilidades ao pedagogo, revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor, se nem mesmo esse profissional possuía um campo de atuação definido.

Com base trechos documentais citados anteriormente, percebemos que a prescrição do currículo também se fundamentou em uma total inadequação que se representa pela expectativa do exercício das funções de natureza técnica a serem realizadas pelo bacharel, com também pelo modo homogêneo com que as disciplinas foram definidas para sua formação. Além da segregação que norteava a categorização entre bacharéis e licenciados, os quais já apontavam para a dicotomia entre teoria e prática, elementos do processo pedagógico, com sérias implicações na prática cotidiana quando do exercício da profissão.

Assim compreendemos que o bacharel em Pedagogia seria formado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Na medida em que as disciplinas eram trabalhadas separadamente; davam a entender que os conhecimentos abordados fossem desconexos entre si, a exemplo do curso de Didática o qual foi reduzido à forma de ensinar, de se dar aulas. É possível perceber claramente desde esse momento a clássica dicotomia entre teoria e prática.

No período que compreende as décadas de 40, 50, e 60, o curso de Pedagogia permaneceu na mesma lógica organizativa de sua fundação, imerso nas demandas expressas pelo contexto social da época. Considerando o contexto sócio-econômico da época demandou mão-de-obra especializada e, em conseqüência, forçou a necessidade de expansão do ensino secundário, ocasionando, também, a expansão do ensino superior nas Faculdades de Filosofia, visto que a elas, como já descrito, cabia a formação de professores para atuarem nesse segmento de ensino (BRZEZINSKI, 1996).

Apesar dessas pequenas alterações, em 1962, o curso de Pedagogia ainda continuava longe de conseguir alguma afirmação social, em termos práticos, permanecia formando os técnicos de educação, com o agravante de que, os professores passaram a se constituir objeto de disputa e crítica para as Escolas Normais, no que se refere à formação do professor primário e crítica acerca da sua natureza e função.

Sobre esse ponto de vista o debate sobre formação superior dos professores no âmbito da educação primária e secundária, como também a formação do técnico de educação na pós-graduação, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da Faculdade de Filosofia, intensificou os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto da idéia de sua extinção ganhar bastantes adeptos entre os educadores e legisladores.

Todavia, a Escola Normal continuava a desenvolver seu papel de formação de professores primários e ascender essa formação para o nível superior representava um ousado projeto educacional, o segundo marco legal do Curso de Pedagogia tratou de abordar apenas a sua composição curricular e a idéia de extinção não foi levada a diante.

Não podemos nos esquecer de que este período que compreende os anos de 1960 a 1964, foi caracterizado pelo tecnicismo, ou seja, pela necessidade da formação de trabalhadores que atendessem as exigências do novo mercado de trabalho essencialmente capitalista, incluindo os profissionais da educação. Como nos afirma Aranha, 2006, p.258, o tecnicismo no Brasil,

começou então, a partir das décadas de 1960 e 1970, a se esboçar a tendência tecnicista de influência norte-americana, cuja proposta tinha o intuito de tornar a aprendizagem “mais objetiva”: planejamento e organização racional da atividade pedagógica, operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com a especialização das funções; incentivo a várias técnicas e instrumentos [...] Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.(ARANHA, 2006, p.258).

Tal influência se deu em resposta ao apelo desenvolvimentista da época, que enxergava a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social, visando dinamizar a economia do país, sendo essa etapa caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

Diante das expectativas oriundas da imersão da educação em função das necessidades específicas do mercado de trabalho foi instituído outro marco legal não menos significativo ao Curso de Pedagogia - Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 252 de 11 de abril de 1969, também de autoria do professor Valnir Chagas, o qual concentrou os dispositivos da reforma universitária de 1968 ao curso de pedagogia, parecia ser a resposta para todos os questionamentos que permeavam a formação do pedagogo. Esse Parecer foi acompanhado da Resolução CFE nº. 2/69, que, tal como a anterior, se incumbiu de fixar o currículo mínimo e a duração do curso.

Segundo Brzezinski (1996), expressões como - habilitação, coordenação pedagógica, inspeção escolar, ainda não existia no dicionário pedagógico, contudo já se desempenhavam essas funções no interior das escolas, assim como a realização de atividades burocráticas. O que vem revelar que o trabalho pedagógico não docente se constituiu anteriormente ao processo de certificação pelas agências formadoras dessas funções, processo que se assemelha ao referido por Nóvoa (1995) no que diz respeito à formação de professores e de sua profissionalidade.

A partir de então o curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel. Assim para obter uma habilitação, o candidato deveria comprovar experiência de magistério, o que foi alvo de regulamentação posterior (Parecer do CFE nº. 867 de 1972). A didática, antes uma seção e, portanto, um curso à parte, se tornou disciplina obrigatória do curso. Esse Parecer vigorou durante 27 anos, até a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Contudo se por um lado “resolvia” a questão da identidade do pedagogo deixando claro a que profissional se referia, recuperando a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, e ainda definindo seu mercado de trabalho, por outro, conturbava sua ocupação a qual é inviabilizada devido ao caráter fragmentado da organização curricular proposto, não dando margem para a atuação do pedagogo como educador.

No decorrer da sua história o Curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de questionamentos referentes à sua natureza e função, em especial pela forma como foram idealizadas e encaminhadas as habilitações, reforçando o especialismo, que, no contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Foi a partir da década de 70, por meio da aprovação da LDB nº. 5.692, de 1 de agosto de 1971, que uma série de dispositivos legais foram organizados com a finalidade de regulamentar a reforma do sistema de ensino, numa espécie de projeção da identidade do curso e do profissional que buscava formar. Nesse contexto, Valnir Chagas, principal mentor dessa reforma, organizou um conjunto de indicações que buscavam transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação, seria então o início do “*Período de Indicações*”, que nada mais foi do que uma tentativa de por em prática a projeção que havia sido proposta no Parecer CFE nº. 251 ainda em 1962.

Dentre as indicações formuladas, destaca-se a de nº. 70/1975, que tinha o objetivo de “formar o especialista no professor”, deslocando os estudos de formação do pedagogo para a pós-graduação, aberta aos egressos de qualquer licenciatura. Nesse sentido, a questão primeira da identidade do pedagogo, que sobre essa perspectiva estaria ligada aos estudos a respeito da educação.

Tal proposição deixou claro que a idéia do legislador era extinguir o Curso de Pedagogia e transferir a formação do especialista para a pós-graduação. Porém mais a frente mesmo com a homologação por meio do Ministério de Educação foi revogada, prevalecendo até 1996 o Parecer CFE nº. 252/69.

Hoje podemos ver que duas ideias projetadas neste período estão bem próximas de se concretizar:

A formação dos professores para as séries iniciais da escolarização passa a se alocar, como regra geral, no curso superior (com duração curta ou plena), embora pela indicação, não exclua, onde se fizer necessário, o preparo de 2º grau (BRASIL, CFE, indicação n. 67/75, em CHAGAS, 1976, p.75).

Entretanto não somente pelo curso de Pedagogia com havia sido proposto pelo conselheiro Valnir Chagas. Outro dispositivo permanece ainda distante de seu termo:

A formação de especialistas em educação, como regra geral, ainda não ganha status de pós-graduação na medida em que será feita como habilitações acrescentadas ao curso de licenciatura, permitindo-se ainda, em caráter transitório, que seja feita como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau. Em qualquer dos casos se exige previa experiência profissional de magistério com duração de, no mínimo, dois anos letivos. (BRASIL, indicação n. 76/75, em CHAGAS, 1976, p.75).

Mas foi a partir do final década de 70 e o início da década de 80 que se intensificaram de maneira acintosa as críticas em torno do curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola, e que o MEC começou a reativar as indicações. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso de formação de educadores no Brasil, desencadeado na década de 80 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais (ARANHA, 2006).

O terceiro período que se inicia em 1979 estendendo-se até final dos anos noventa é denominado por “*Período das propostas*” isto porque este período foi considerado um dos mais significativos no que se refere à adesão de estudantes, associações, instituições educativas e comunidade, em ações organizadas com o objetivo de pensar de maneira coletiva - sobre os estudos pedagógicos em nível superior, sobretudo, o acirramento das discussões por parte de professores e estudantes universitários e profissionais da educação em defesa do curso de Pedagogia.

Se pensarmos sobre o contexto de luta contra a ditadura imposta pelo regime militar que envolvia este período, perceberemos que a essas discussões configuravam-se um legítimo movimento de resistência às reformas que visavam uma redemocratização, e coerentemente o fim do regime vigente. Assim, o movimento que se inicia em 1980, e que se mantém ativo até os dias atuais, tem realizado encontros nacionais bianuais e seminários regulares cujos documentos resultantes são considerados uma grande referência para a construção da identidade do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia (SILVA, 2006).

Quando falamos especificamente do curso de Pedagogia, isto porque esse movimento inicialmente envolveu iniciativas de grupos independentes abarcando todas as licenciaturas, podemos citar dois eventos importantes que trouxeram o debate para o âmbito nacional e acabaram por influenciar os rumos que das decisões que o MEC e o CFE tomariam mais a frente: o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas em 1978, e a I Conferência

Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo e quando o MEC retoma as discussões acerca das indicações CFE 67/75 e 70/76 em 1980.

O movimento ganhou notoriedade a nível nacional, realizou ações cada vez mais significativas, consolidou-se como movimento legitimamente formativo, na medida em que ia ganhando mais adesões, as quais inicialmente representadas na figura de professores e estudantes, mas que com o passar do tempo foi se articulando inclusive com a participação de representantes de outras licenciaturas além da Pedagogia e de integrantes do Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores, a partir da articulação de comitês regionais.

As discussões realizadas em âmbito regional e nacional, no seio do movimento e sobre o palco das entidades acadêmicas, resultaram em documentos importantes que assinalavam a complexidade da área pedagógica. Um exemplo disso foi o documento elaborado pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Regional de São Paulo, em 1981, o qual passou a orientar os trabalhos realizados daí em diante, tendo como referência todo aporte teórico produzido em 1975.

Juntamente com a “Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas (Ante-projeto)” produzida pelo comitê, foi introduzida a concepção de “formar todo professor como educador”. Essa proposta indicava uma concepção totalmente inversa a “concepção tecnicista” até então dominante, pois apontava para uma necessária redefinição não apenas para os cursos de Pedagogia, mas também na relação estabelecida entre o destino do bacharelado e licenciatura (SILVA, 2006, p. 66). Mas infelizmente observamos que essas mudanças não contribuíram para a definição do perfil do pedagogo.

Contudo a idéia central permeia até hoje a constituição dos cursos de formação dos profissionais da educação, na medida em que são organizados a partir de um núcleo comum para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Deixando para nível de pós-graduação, *strictu sensu*, “o preparo de educadores para tarefas não docentes, tanto no âmbito escola com no não-escolar” os quais estariam voltados para atividades de pesquisas e formação de docentes para o ensino superior (SILVA, 2006).

Foi então a partir da década de 80 que os educadores passaram a ter voz ativa e participar mais diretamente da qualidade de sua formação, podemos dizer que começaram a escrever sua própria história, por meio do diálogo e do conflito, vivenciados dentro do movimento e/ou organizações, caminhando rumo a “redemocratização”, numa resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar (BRZEZINSKI, 1996).

Em novembro de 1983, mesmo com evidentes divergências no interior do movimento entre as lideranças, assim como de estudantes com o governo, enfim se conseguiu formular uma

proposta que estabelecia diretrizes para os cursos de Pedagogia e licenciatura, proposta que ficou conhecida como “Documento Final de 1983” que passa a constituir a referência básica para I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, encaminhamento das reflexões sobre a “Formação do Educador”.

A concepção de formar o professor, enquanto educador, tendo a docência como base da identidade do pedagogo a partir de um núcleo comum é sustentada, o que é modificado é a nomenclatura que passa para o nome de “base comum nacional”, constituindo-se no cerne da proposta para os cursos de formação de educadores. A relação entre licenciatura e bacharelado neste momento, é percebida como um debate que estava apenas começando.

As questões básicas do documento continuaram a ser discutidas e desenvolvidas em encontros nacionais, sob a coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) até 1990, quando a Comissão se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), contudo, ainda permaneciam sem respostas importantes questões, a exemplo, que tipo de profissional seria formado no curso de pedagogia e sua estruturação?

Assim a questão da identidade do pedagogo volta à tona. Várias instituições passaram a iniciar processos de reformulação dos cursos, tentando minimizar os efeitos do tecnicismo sobre a educação, e principalmente, no que se refere à formação dos docentes. Opondo-se assim as praticas que não caminharam na perspectiva de redefinição da legislação, mas sim buscavam conciliar a aplicação dos princípios firmados ao longo do processo.

Os embates até então vivenciados, os quais eram movidos pela busca de definição do perfil do profissional a ser formado, assim como da própria estruturação do curso, arrastaram as discussões para uma espécie de “esgotamento” das possibilidades de se delinear a identidade do pedagogo.

Todavia, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, são introduzidos novos indicadores com vistas na formação de profissionais para a educação básica, trazendo novamente o curso de Pedagogia e sua identidade para a pauta, desta vez sobre outro enfoque. Destacamos alguns trechos que ressaltam essa perspectiva:

[...] nos artigos 62 e 63 a exigência o curso de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, para substituir o curso de magistério de nível médio. Constituiu um avanço a proposta de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação [...] com a ressalva de se admitir, “como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras series do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (ARANHA, 2006, p.326)

A LDB vem assim contrariar tudo o que estava sendo feito até então, todas as discussões com os movimentos não foram levadas em consideração (BRASIL, 1996), dando margem, inclusive, a especulações sobre a extinção do curso, uma vez que neste contexto a pergunta que se colocava era “qual será, então, a função do curso de Pedagogia?”, uma vez que a nova LDB, parecia encaminhar, de maneira embutida e gradativa, o curso de Pedagogia para a extinção.

Contudo, mais a frente essa expectativa negativa sobre o futuro do curso de Pedagogia foi dissipada, o MEC sinalizou pela continuidade do curso, por meio de edital n. 4/97 a (SESu), mas recomendou que fossem encaminhadas propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, entre eles o de Pedagogia. Esta tarefa foi posta sob a responsabilidade das universidades, as quais encaminhariam propostas a partir de suas próprias interpretações e experiências, apesar da ausência de regulamentação a respeito para os institutos superiores.

Em 1998, enfim é nomeada a Comissão de Especialistas do ensino do curso de Pedagogia (Ceep) a quem foi incumbida à complicada missão de intermediar os conflitos surgidos em decorrência da LDB/96. Paralelamente a esta conquista crescia também as manifestações que se opunham aos ISEs (Instituições de Ensino Superior) por parte de associações, sindicatos e outras entidades envolvidas com a questão da formação de professores.

A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em seu IX Encontro Nacional, realizado em Campinas em 1998, construiu mais um documento importante, intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, divulgada em 6 de maio de 1999. Indicava que o lócus privilegiado de formação de professores para atuação na educação básica e superior deveria ser a universidade, com a indicação para que fosse superada a fragmentação existente entre as habilitações, assim como a dicotomia existente entre pedagogos e os demais licenciados.

Ainda, segundo Silva (2006) estes são os únicos limites fixados no documento, que defende como princípio o respeito às iniciativas das instituições para organizar suas propostas curriculares, levando em conta a base comum nacional e considerando a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Verifica-se que a proposta que se caracterizava pela sua abrangência - contemplando tanto as funções do curso (da época), assim como as possibilidades de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional, pela flexibilidade e diversidade de formas didáticas para

organização de conteúdos, que se constituíram em princípios para estruturação dos cursos, tendo é claro a docência como base comum. Foi bem aceita pela comunidade acadêmica. Para tanto ficou definido o perfil comum do pedagogo como:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e 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 (BRASIL, 1999^a, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p.I).

Paralelamente se intensificava as discussões em torno da regulamentação dos IES (Instituto de Ensino Superior), com base na resolução CP/CNE n. 1, de 30/09/99, a qual expressava o entendimento de parte da Câmara de Educação Superior (CES), sobre a remoção da formação de professores do curso de Pedagogia. Assim com base no parecer CES 970, aprovado em 09/11/99, é privado ao curso de Pedagogia a possibilidade formar docentes para séries iniciais do ensino fundamental e para educação infantil em função do entendimento equivocado dos dispositivos da legislação e de um erro na interpretação da lei nos artigos 62, 63 e 64.

Porém mais uma vez a comunidade acadêmica, na pessoa de professores e estudantes, reagiu a esta decisão - de acabar com a formação de professores para educação infantil e para séries iniciais no curso de Pedagogia, por meio de manifestações intensas. O argumento para a substituição do curso de Pedagogia pelos ISEs tem por base a LDB no artigo 62, através do decreto 3276/99, para socorrer a CES/CNE.

Segundo Bolmann apud Silva (2006) este discurso é “uma exigência da modernidade, ou seja, profissionais preparados com maior rapidez e agilidade, atendendo ao princípio da flexibilidade e equidade”. Tal argumento se aproxima com o discurso do Banco Mundial em relação à educação para países subdesenvolvidos como o Brasil, em que as condições de desenvolvimento exigem que o básico seja suficiente implicando aligeiramento e pouco custo para formação de professores.

Do ponto de vista da LDB tal perspectiva torna-se bastante válida, pois possibilita que a mesma atenda sua meta de formar todos os docentes para atuar na educação básica em cursos superiores até o ano de 2007. O que vemos com isso é o “alijeiramento” da formação dos profissionais da educação da Universidade através do Decreto 3276/99. (posteriormente modificado) o qual não consegue caminhar fora do sistema econômico dominante (BRASIL, 1999). Este período encerra-se com uma característica bem peculiar que o acompanhou desde o início - a

participação ativa e organizada de professores e estudantes universitários em defesa do curso de Pedagogia.

O quarto período, denominado “*Períodos dos Decretos*”, é marcado por um fervilhar de discussões que são desencadeadas pelo decreto presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que embora não se refira ao curso de pedagogia, acaba por determinar, ainda que indiretamente sua função. Isto porque este decreto vem determinar que a formação destinada ao magistério na educação infantil e nas Séries Iniciais do ensino fundamental sejam realizadas exclusivamente nos cursos superiores.

Este decreto foi recebido pela comunidade acadêmica com bastante relutância, que resultaram em ações de resistências organizadas (ANPEd, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR e ANPAE), que influenciaram diretamente a formulação de outro decreto em 7 de agosto de 2000, que substituindo a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente”, facultou-se ao curso de pedagogia a recuperação da sua função enquanto licenciatura.

Contudo, tal medida não foi suficiente para conter a indignação de educadores e estudantes os quais têm se mobilizado para revogar as duas leis, prova disto é que o projeto de lei n.385 da câmara dos deputados por autoria do deputado Gilmar Machado que tem o objetivo de sustentar o decreto, tem ganhado apoio expressivo da comunidade acadêmica.

A dificuldade em se definir identidades concretas ao curso de pedagogia aparece novamente em fevereiro de 2001 no cenário nacional, onde é elaborado outro Documento para a comissão de autorização e reconhecimento do curso de pedagogia, preparado por uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em que a formação do pedagogo desdobrava-se em duas alternativas, com projetos acadêmicos distintos, sendo que em qualquer um deles a docência é indicada como base da organização curricular e, conseqüentemente, de sua identidade. “Trata-se, portanto, de uma orientação, voltada fundamentalmente, para a prática profissional” (SILVA, 2006).

Assim, mesmo com muitas alterações, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais em 2006 para o curso de Pedagogia no qual fica definido que a formação oferecida ao estudante de pedagogia deverá abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas.

Nessa perspectiva, as diretrizes deixam claro que a identidade do curso de Pedagogia deve ser pautada, sobretudo pela na docência, colocando a licenciatura como espaço de construção da identidade conseqüente do pedagogo. Assim as habilitações foram extintas, o curso de Pedagogia – licenciatura - deverá agora formar o estudante de maneira integral para o conjunto de funções,

habilidades e competências a ele atribuído. O pedagogo agora deverá ter uma formação teórica e prática, numa diversidade de conhecimentos e vivências, que devem se articular no decorrer do curso.

Olhando sob uma perspectiva mais recente, temos a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN Pedagogia), no qual a docência passa a ser base da identidade profissional do pedagogo. A partir deste princípio docente temos a efetivação de uma identidade múltipla e intrincada ao pedagogo, onde se articulam as atividades da docência propriamente dita, ao ser pesquisador e ao ser gestor.

Segundo Brzezinski (1996) “as identidades do pedagogo, em cuja base está a docência, ao longo da história da educação, do desenvolvimento dos estudos da Pedagogia como ciência e das mudanças do curso de pedagogia”, e vão se configurando por uma forma de saber – domínio do conhecimento, objeto do campo, de ser – atribuições de ordem ética e deontológica, de fazer – domínio dos saberes da prática profissional.

Mais recentemente foi retomado no cenário nacional a polêmica do Projeto de Lei no 4.746/98, que regulamenta a profissão do pedagogo, o qual em 2009 foi discutido e aprovado o seu substitutivo com caráter conclusivo na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados Federais, apenas esperando a aprovação da mesa diretora do Senado Federal e a sanção presidencial.

O respectivo Projeto de Lei, desde 1998, constitui-se em uma tentativa de resolver essa falta de clareza quanto a atuação e formação dos profissionais da educação, segundo seus idealizadores, em específico, do pedagogo.

Com os objetivos de atualizar e complementar as leis já em vigor que dispõem sobre a formação e atuação do pedagogo, o art. 2º do referido Projeto de Lei, tendo como autor o Deputado Federal Arnaldo Faria de Sá, faz os seguintes indicativos:

Ao profissional da Pedagogia é facultado o exercício das seguintes atividades: I - elaborar, planejar, implementar, coordenar, acompanhar, supervisionar e avaliar estudos, planos, programas e projetos atinentes aos processos educativos escolares e não escolares, à gestão educacional no âmbito dos sistemas de ensino e de empresas de qualquer setor econômico e à formulação de políticas públicas na área da educação; II - desempenhar, nos sistemas de ensino, as funções de suporte pedagógico à docência, aí incluídos a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional [...] (BRASIL, 1998).

A partir desse projeto de lei aprovado em 2009, ressaltamos que o seu caráter legal tem a intenção de consolidar as propostas da LDB 9.394/96, assim como reafirmar a Resolução CNE/CP 01/2006, com vistas na unificação da formação e a atuação do pedagogo, na perspectiva de

flexibilizar o perfil de profissional, ou seja, um profissional capaz de atuar na docência e na gestão educacional.

CAPÍTULO II – COMO SEU DEU A PROFISSÃO DOCENTE PARA O PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA

A profissão docente sofreu ao longo do tempo profundas mudanças conceituais, estreitamente ligadas às condições histórico-sociais de cada época e de cada sociedade. Se nos anos de 1970 foram marcados pela racionalização do ensino, nos anos 80 tivemos as reformas educativas e a atenção às questões do currículo, onde se “multiplicaram as instâncias de controle dos professores em paralelo ao desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA 1995, p.15)”. Já nos anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Vemos que o olhar volta-se para o professor, e conseqüentemente, para o seu processo de formação, seu campo de atuação e para as atuais habilidades, saberes e competências necessárias ao exercício da profissão docente. Prova disso é que a profissão docente nos dias atuais tem se caracterizado pela expansão em termos quantitativos e qualitativos, assim como pela inquietude de muitos teóricos em melhor (re) defini-la, sinalizando para a emergência de se verificar e, talvez, reformular, as concepções embutidas na formação hoje oferecida a este profissional.

Durante muito tempo, indagou-se sobre quais seriam as habilidades ou as competências que melhor definiriam o ‘professor ideal’. Na verdade é quase que impossível responder a tal questionamento, mesmo diante de tantas tentativas, formulações e reformulações para caracterizar este profissional em sua excelência. Esta inquietação geriu, já na segunda metade do século XX, à solidificação de uma abordagem que se firmava na seguinte trilogia: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Quando chegamos à década de 90, este conceito foi se modificando, agora “as competências” se tornaram foco nas reflexões teóricas e, sobretudo, nas reformas educativas.

Nessa perspectiva, uma ampla terminologia é usada no âmbito educativo para se referir as funções, habilidades e competências do profissional docente, o qual passou a ser identificado como: professor, mestre, docente, educador, pedagogo. Para cada uma destas denominações podemos identificar um discurso ideológico imbuído de diferentes concepções, tarefas e características bem específicas que compõem o trabalho docente, e ajudam-nos a melhor definir essa profissão em construção.

Para compreender a profissão docente nesse novo cenário, buscaremos conceituar nesse primeiro momento o termo profissão. Assim, do ponto de vista sociológico o conceito de profissão se organiza no que podemos nomear por “constructo”, devido à grande dificuldade pra se detalhar as suas características. Em nossa língua portuguesa, o termo adquiriu um sentido mais abrangente

de “ocupação” ou “emprego”. Nos países anglo-saxônicos, pelo contrário, o termo é aplicado para designar as profissões liberais como “médico”, “advogado” ou “engenheiro”.

As características destas profissões transformaram-se em requisitos para todas as atividades profissionais que tenham como objetivo constituírem-se numa profissão, tendo que abranger junto a estas, outras características de base - saber especializado, práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada. Uma associação profissional, cujo objetivo seria, entre outros, o de manter a ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros (NÓVOA, 1999).

Porém, é importante registrar também a intensa reação a esta visão que se apoia quase que num empréstimo das profissões liberais, pelo fato de que a mesma sendo excessivamente estática acaba por desconsiderar aspectos importantes, como as transformações que ocorrem nas mesmas ao longo do tempo.

Segundo Nóvoa (1995) quando voltamos o nosso olhar estritamente para a profissão docente, vemos que a segunda metade do século XVIII, é um período importante para a história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa buscava-se traçar o perfil do professor ideal. Questionava-se: ele deve ser leigo ou religioso? Deve está associado a um corpo docente ou agir de forma individual? De que modo deve ser escolhido ou nomeado? De quem é a responsabilidade de remunerar seu trabalho?

Esse conjunto de interrogações inscreve-se num movimento de secularização e de estatização do ensino, os novos estados docentes organizam um controle mais rigoroso dos processos educativos. Essa ideia prolongou-se sobre as formas e modelos escolares elaborados por muito tempo sob o domínio da Igreja, mas que a partir do século XX cada vez mais, passam a ser influenciados por uma equipe de professores angariados pelas autoridades estatais.

Dessa forma, mesmo que a função docente tenha se desencadeado inicialmente de forma subsidiária, como um serviço secundário de religiosos e leigos das mais diversas origens, a gênese da profissão de professor é geralmente atribuída ao seio de algumas congregações religiosas que com o tempo se transformaram em verdadeiras “congregações docentes”. Podemos então, citar os jesuítas, os oratorianos, os maristas e outras congregações religiosas que durante os séculos XVI e XVII, desenvolveram seu trabalho a partir da assistência à camada pobre da sociedade, dedicando-se a educação cristã da juventude e do povo e a obras de caridade. Mas “aos poucos, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1999)”.

Da mesma forma, a elaboração de um conjunto de normas e valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A esse processo, inicialmente desenvolveu-

se um sistema ético e um sistema normativo essencialmente religioso que, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício, e a vocação cedia lugar à profissão, as motivações originais não desapareciam.

A segunda metade do século XIX é marcada por uma ambiguidade no que se refere ao processo de profissionalização docente. Se por um lado o professor não pertencia à classe dos burgueses, tão pouco era do povo; não deveriam ser intelectuais, mas não poderiam ser completamente leigos, teriam que possuir um bom acervo de conhecimentos.

Ao reconstituir a história da profissão docente, podemos perceber que a mesma encontra-se estreitamente ligada ao lugar que os seus atores ocupam nas relações de produção e no papel que eles exercem na manutenção da ordem social. Ou seja, existe uma relação sócio-histórica intrínseca ao processo que pelo qual a docência se torna uma profissão.

Esta linha de pensamento sugere que, venhamos considerar não só os confrontos da categoria para definir e redefinir o seu papel na sociedade, mas também dos atuais processos de formação desse profissional - as percepções sobre as representações e os saberes trazidos pelos sujeitos que decidem por exercer essa carreira, como também as relações estabelecidas com outros extratos sociais e com o Estado. Assim esse processo de (re)significação não pode ser compreendido senão através de uma lógica coletiva, o qual engloba diversos agentes, movidos por diferentes esferas que se confrontam acerca da docência.

Assim a profissão do professor pode ser entendida sob a compreensão de alguns pressupostos, como: no avanço, no conhecimento sobre sua metodologia, como ele articula os saberes, seus valores no contexto da sala de aula.

De acordo com Schön (2000, p. 36):

Em troca do acesso ao seu conhecimento especial, o profissional recebe um mandato para exercer controle social nas questões de sua especialização, uma licença para determinar quem entrará em sua profissão e um grau relativamente alto de autonomia na regulamentação de sua prática. Assim, em uma íntima associação com a própria idéia de profissão, encontramos a idéia de uma comunidade de profissionais cujo conhecimento especial coloca-os à parte de outros indivíduos, em relação aos quais têm direitos e privilégios especiais.

Do ponto de vista sociológico, a definição do termo “professor” como categoria profissional, obedece à compreensão da “teoria das profissões”, que é definida por Chaploulie como:

[...] uma formação profissional longa em estabelecimentos especializados; um controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto dos colegas considerados como os únicos componentes; um controle reconhecido legalmente e organizado com o acordo das autoridades legais; uma comunidade real dos membros que partilham “identidades” e “interesses” específicos; uma pertença através dos rendimentos de prestígio e poder, às facções superiores das camadas médias (CHAPLOULIE apud DUBAR, 1997, p. 13).

Buscando o sentido formal, a docência seria especificamente o trabalho dos professores; na realidade estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. “As funções formativas convencionais, *como o ter um bom conhecimento sobre a disciplina e como explicá-la* foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento das novas condições de trabalho” Veiga (2009).

Se olharmos do ponto de vista legal, segundo a lei 9.394/96, no artigo 13 são estabelecidas algumas incumbências para os professores:

[...] participar da elaboração do projeto político pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1996) vem sugerir um novo conceito que vem romper com o debate até então posto no campo educativo que reduz a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades requeridas ao professor, considerando a dimensão técnica da ação pedagógica. Ele traz um conceito que prefere olhar pelo elo existente entre as dimensões pessoais e profissionais na produção *identidade dos professores*, ou seja, “uma definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”. O qual parte de cinco características: o conhecimento, a cultura profissional; o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Segundo o mesmo autor, as características básicas de um bom professor precisam está fincadas inicialmente no *conhecimento*. Conhecimento do público a quem se destina; é preciso conhecer os educandos em toda sua diversidade, assim como do contexto social, econômico e cultural em que estão inseridos. E em igualdade de importância, é preciso conhecer bem aquilo que se ensina para que se possa conduzir os alunos à aprendizagem por meio de práticas docentes estimulantes e contextualizadas.

Dessa maneira, ser professor é ser capaz de compreender a *cultura profissional*, ou seja, os sentidos imbuídos no interior da instituição escolar e nesse cotidiano “aprender” a profissão docente. É através do diálogo com outros professores, através da troca de experiências, onde são apresentadas as dificuldades e os desafios impostos no ambiente escolar. E, sobretudo, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, são elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação que podem fazer a profissão cada vez mais próxima e eficaz do contexto em que se insere e do indivíduo que é alcançado por ela.

As novas perspectivas educacionais, seja qual a esfera educativa, apontam inevitavelmente para ações coletivas e colaborativas, das quais não está excluído o professor. O *trabalho em equipe*, a intervenção conjunta nos projetos pedagógicos no interior da escola, o reforço das dimensões grupais, movimentos pedagógicos, são à base dos novos modos de profissionalidade docente.

Por último Nuñez e Ramalho (2003) ressaltam o compromisso com a sua profissionalidade – que são os elementos inerentes ao professor para se chegar ao tempo da profissionalização docente. Para os autores o professor tem que ter domínio das suas mediações para se chegar ao conhecimento. Não há dúvidas de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência, e conseqüentemente diante de um processo de transformação e adaptação da profissão docente ao seu novo campo de atuação, às suas novas demandas.

Vimos que a importância que a sociedade atribui à profissão docente não é a mesma que em momentos anteriores da nossa história. Embora devamos fazer uma distinção importante: uma coisa é a importância atribuída e outra é a importância real, o professor é visto como educador, uma pessoa detentora de valores e ética, ou seja, mesmo diante de tantos desafios e dificuldades impostos ao professor nos dias de hoje, o que se vê é uma apreciação positiva, uma admiração e importância dada a esta profissão.

Entretanto, do ponto de vista real houve uma mudança significativa, como vimos anteriormente, e essa mudança tem uma expressão na falta de atratividade para que o número significativo de jovens faça a sua opção pela licenciatura e depois dela façam a opção pela docência.

Essas mudanças ocorreram por várias razões, a primeira e mais aparente e nem por isso menos verdadeira se refere à retribuição salarial do professor, que não está à altura da dignidade da função e da sua importância. Assim como as condições de trabalho e os mecanismos, o professor precisa fazer uso para recompor seu salário; ele se vê obrigado a deslocar-se por várias instituições educacionais, em horários distintos ou até mesmo dentro de uma mesma escola em diferentes funções, o que ocasiona um estresse de trabalho bastante significativo que provém de extratos sociais que não são os extratos sociais de outros tempos.

Diante desse panorama podemos afirmar que ser professor nos dias atuais tornou-se uma tarefa ainda mais difícil, devido ao número de funções que aumentou substancialmente em relação ao que era exigido no passado. Hoje o professor não é mais aquele que entra na sala de aula para trabalhar ‘aquela disciplina’. Ele é alguém que tem que se ocupar, por exemplo, de toda uma parte burocrática que envolve preenchimentos de relatórios, formulários, documentos. É demandado realizar inúmeras outras funções dentro da escola que tem haver com merenda, dinheiro da escola, projeto político- pedagógico, reuniões, conselhos escolares. Junto a essa nova demanda se tem outro tipo de alunado.

Com a mudança substancial do público, é requerido também novas metodologias, novas estruturas e recursos, novos conhecimentos, ou seja, o trato dispensado tem demandado outro tipo de investimento. O que significa constatar, dentre outras coisas, que o papel do professor foi ampliado.

Hoje a figura do professor é por demais sobrecarregada, por isso temos visto uma queda pela procura da carreira docente através dos jovens, mesmo os que estão cursando Pedagogia, em relação a outros períodos; ainda que o estudante faça o vestibular para a licenciatura, alcançando o diploma de licenciado, ele não tem a intenção de exercer a docência por causa desses novos desafios que são postos a profissão docente.

Torna-se oportuno registrar que as estatísticas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira) e do MEC (Ministério da Educação) nos trazem informações muito significativas, afirmando que temos um número de licenciados bem superior ao número de vagas existentes nos sistemas públicos de ensino. Entretanto, o número de docentes é inferior àquilo que seria necessário para preencher as vagas disponíveis para professores. Os estudantes estão se licenciando, mas não estão no exercício da docência; geralmente procuram outros nichos de mercado e até outras profissões.

Sobre as novas características do alunado podemos dizer que estes são produto de uma fusão, do perfil de sujeitos oriundos das classes populares e ao mesmo tempo de indivíduos que detêm um significativo número de informações advindas dos novos meios de comunicação, como a rede mundial de computadores. Estes discentes têm a facilidade da informação disponível para si.

Diante dessa constatação exige-se do professor que ele saiba “costurar” as essas diferentes e mutantes informações, o que não significa que este precise necessariamente deter todas essas informações, uma vez que através dos alunos, elas se apresentam no ambiente escolar cotidiano, entretanto cabe ao profissional docente desenvolver a capacidade de conviver abertamente com as informações e atribuir sentido e significados para as coisas. Do contrário, ocorrerá um grande distanciamento entre ele e a realidade do aluno.

Nesse sentido, diante do processo de ampliação do campo da docência, de transformação e adaptação da profissão docente ao seu novo campo de atuação e as suas novas demandas, não podemos deixar de considerar a docência como uma atividade especializada. Defendemos sua importância a partir de uma visão profissional. Assim uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isso se opõe a visão não profissional que, até antes da década de 90, era instituída e firmada ainda em dias recentes.

“Profissão” é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, que se firma em ações coletivas e é produzida pelas ações dos sujeitos sociais, aqui especificamente, os docentes. Assim entendemos que para atuação docente se pressupõe inicialmente uma formação profissional, que requeiram conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar a sua qualidade.

Formar professores significa compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar as questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação reflexão e crítica. Tais disposições são essenciais à definição da profissão docente nos dias de hoje e que apontam inevitavelmente para mudanças na área mais sensível do processo educativo – a formação, pois nela não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão (NÓVOA, 1999).

Historicamente vemos que, este mesmo autor afirma que,

a formação dos professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, que estão centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais, em modelos práticos, centrados nas escolas em métodos aplicados. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, como um reforço de espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1999).

Essa perspectiva aponta para uma nova relação de autonomia entre as universidades e as escolas, as quais venham traduzir os interesses de ambas as partes e assim atender as necessidades institucionais de cada realidade. E não apenas isso, que esta formação possibilite ao futuro pedagogo ir além da imitação de outros professores; que ele possa se comprometer e refletir na educação de crianças, jovens e adultos numa nova sociedade, que impõem a este profissional a condição de criadores e pesquisadores e não apenas de técnicos.

Nesse sentido vemos que a formação desse profissional precisa ser repensada em toda a sua estrutura, seja na formação inicial e/ou na continuada. Para tanto, os modelos profissionais de formação precisam contextualizar os seguintes aspectos:

[...] (1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia. Parece evidente que, tanto as universidades como as escolas, são incapazes de isoladamente de responderem a estas necessidades. (ELLIOTT, 1991, p.310).

Essa necessária articulação entre as universidades e as escolas passa pela “definição de novas figuras profissionais e pela valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática” (ZEICHNER, 1992, apud PIMENTA, 2002). Nessa tendência insere-se a concepção reflexiva da profissão docente que define a práxis como um lugar de produção de conhecimento, de investigação e de consciência crítica.

De maneira geral podemos dizer que os debates atuais em torno da formação do pedagogo consensualmente têm apontado para essa necessidade de mudança na concepção curricular dos cursos de licenciatura. As críticas giram em torno do modelo de formação que tradicionalmente é estruturado: no início uma rígida fundamentação teórica de conteúdos com vistas na atividade prática desse futuro profissional e só no final do curso que é oferecido os componentes de prática de ensino e estágio, onde se pressupõe que o graduando deverá aplicar o que aprendeu na teoria.

Esse modelo muito comum nos centros de formação e universidades brasileiras, a exemplo da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissão do pedagogo. Na medida em que a educação superior for compreendida como etapa de formação humana caracterizada pela relação entre o conhecimento e profissão, além da possibilidade de análise crítica do mundo, é relevante nos questionarmos sobre quem são os professores em formação e de que maneira a relação universidade-escola e o trânsito entre essas diferentes culturas institucionais tem influenciado ou não na escolha da docência como campo de atuação no curso de Pedagogia.

CAPÍTULO III – A VOZ DOS DISCENTES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Feitas essas considerações pontuais sobre a trajetória da luta percorrida pelo curso de Pedagogia em prol da construção da sua identidade, assim como do seu campo de atuação, tendo como base a docência, mas não se limitando a ela, buscou-se junto aos sujeitos da pesquisa entender como estes vêem a sua futura profissão; o que os levou a esta escolha e ainda identificar sob a ótica daqueles, possíveis lacunas e/ou fragilidades do curso de formação que estão inseridos.

Para tanto partiremos de três questões-base:

Para você o que é ser pedagogo?;

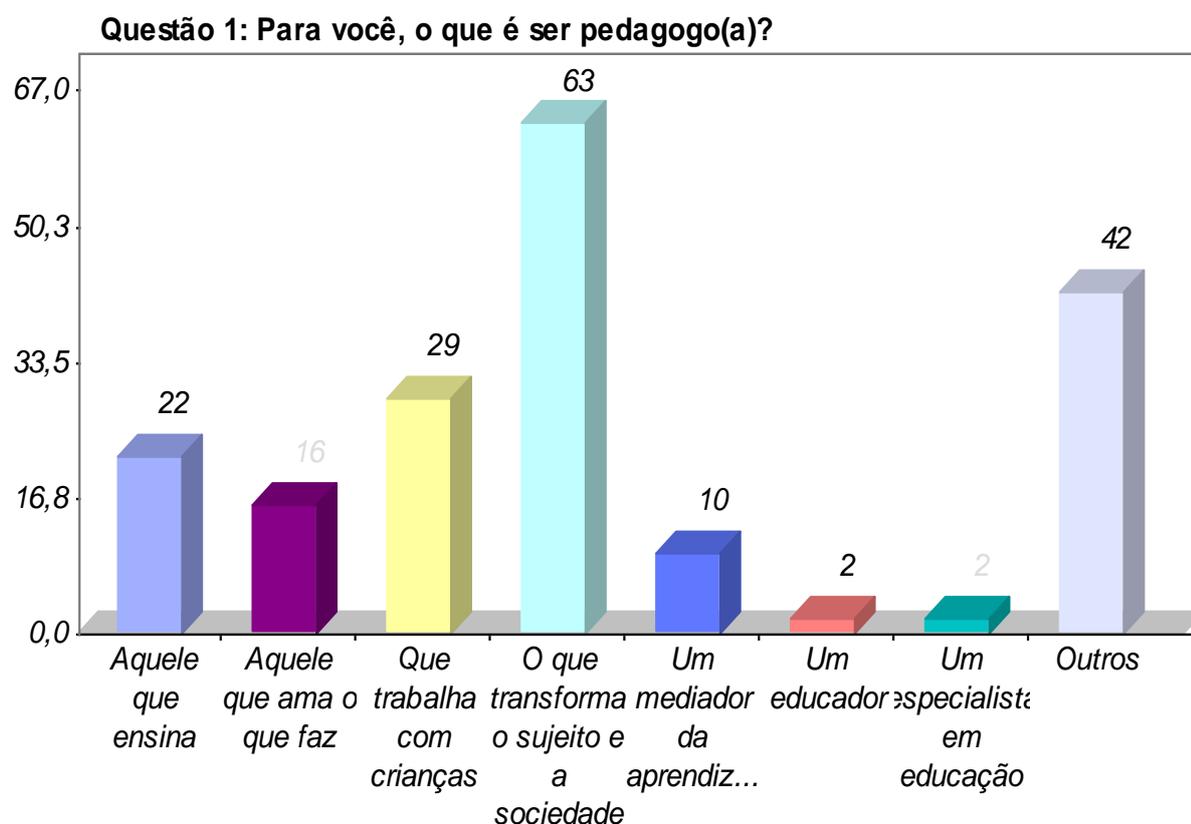
Cite três motivos que levaram você a escolha desta profissão e;

O que você gostaria que mudasse na formação inicial do curso.

Quando estas questões foram pensadas, procurou-se ouvir os discentes, sobretudo considerando suas vivências e saberes dos estudantes, os quais estão sobre forte influência do contexto que os cercam. Assim, quando se pretende mensurar e registrar compreensões de um grupo de indivíduos sobre alguma coisa é importante que sejam utilizados meios que venham nos apresentar uma visão totalitária e imparcial.

Para tanto, através da coleta dos dados, chegamos até as respostas dos estudantes, as quais foram analisadas e tabuladas, sendo posteriormente possível elaborar tabelas e gráficos com o objetivo de se caracterizar as representações em estudo dos sujeitos participantes e mapear os sentidos atribuídos por estes, que serão objeto de análise.

A nossa pesquisa contemplou 185 dos 308 alunos matriculados no período 2011.2 do corrente ano. Deste número, nem todos participaram das respostas ao questionário, pelo fato deste trabalho não ter sido obrigatório. Entretanto, quando questionados sobre qual a compreensão do que é ser pedagogo, os estudantes manifestaram, no discurso, suas percepções numa visão estreitamente ligada à docência, através de valores e significados que enunciavam o modo como organizavam simbolicamente os fundamentos conceituais, afetivos, políticos e éticos. Vejamos a tabela:



As respostas coletadas nos dão um perfil do entendimento dos estudantes sobre sua profissão:

Questão 1: Para você, o que é ser pedagogo(a)?

Tabela 1 – Respostas da questão: Para você, o que é ser pedagogo(a)?

	Efetivo	Frequência
++ AQUELE QUE ENSINA	22	11,9%
+ É TER PAIXÃO - AMAR O QUE FAZ	16	8,6%
+ PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM CRIANÇAS	29	15,7%
++ PROFISSIONAL QUE TRANSFORMA O SUJEITO E A SOCIEDADE	63	34,1%
+ UM MEDIADOR DA APRENDIZAGEM	10	5,4%
É UM EDUCADOR	2	1,1%
É UM ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO	2	1,1%
+ OUTROS	42	22,7%
Total	185	

Vemos que 15,7% expressaram que o pedagogo é um profissional que se restringe a trabalhar com crianças; outros 11,9%, vêem o pedagogo a partir da docência, ou seja, é aquele que ensina; 8,6% definem o Pedagogo pelo prazer, paixão e amor a prática da docência; 5,4% um mediador da aprendizagem; 1,1% percebem a profissão de pedagogo como um educador, e na mesma porcentagem, 1,1%, entendem o pedagogo como é um especialista em educação.

Contudo, maioria dos estudantes questionados, 34,1%, entende que o pedagogo é um profissional que transforma o sujeito e a sociedade, assumindo-se como um profissional humano, social e político, que vê na educação um instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que sobrepuje o senso comum, sem desconsiderá-lo. Sendo assim, o pedagogo é visto por esse grupo de estudantes como um profissional da educação que deve, entre outras funções, assumir um papel político (FREIRE, 1996).

Esse pensamento presente na fala dos estudantes nos revela algumas das expectativas construídas sobre a sua futura profissão – pedagogo como um profissional que, mediante a sua atuação, se seja capaz de transformar o sujeito e a sociedade. Dito de outra forma é a confiança em que a partir do momento em que a sociedade possuir um saber mais elaborado, um poder de criticidade e ainda a consciência de seus direitos e deveres, poderá vir a ter condições de se resguardar contra a exploração das classes dominantes se organizando para a construção de uma sociedade melhor, menos excludente, e verdadeiramente democrática.

Tal pensamento sozinho não vai transformar a sociedade, principalmente se ficar no campo do discurso, mas, é através da educação e de seus profissionais com consciência política, que transformações significativas poderão acontecer.

Diante destas informações tabuladas percebemos na fala dos estudantes que hoje tem se firmado a visão da Pedagogia tendo como base a docência. Isso se confirma a partir dos percentuais citados, onde 15,7% expressaram que o Pedagogo é um profissional que se restringe a trabalhar com crianças, outros 11,9%, vêem o Pedagogo a partir da docência, ou seja, é aquele que ensina, 8,6% definem o Pedagogo pelo prazer, paixão e amor a prática da docência.

Tal perspectiva não produz somente uma minimização a Pedagogia, mas também ignora a enorme complexidade da tarefa docente que para se efetivar requer uma base científica que a fundamente, numa postura de investigação, compreensão e auxílio de todas as esferas da prática docente, criando espaços para sua plena realização.

Isto em parte vem sendo reforçado historicamente através da concepção equivocada de que a *práxis* docente pode ser desempenhada na fiel reprodução de ações mecânicas, pouco refletidas, sendo considerada, como uma atividade simplista, que pode ser construída com poucos recursos formadores.

Não se pode deixar de considerar também a influência do curso de Pedagogia sobre essa construção perceptiva dos estudantes a cerca do que seja um pedagogo, já que o mesmo não estruturou no vazio, pelo contrário, o ideal é que esteja vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. Pois, na medida em que a formação de professores se funda desvinculada de um projeto político, corre o risco de se caracterizar uma concepção extremamente reprodutivista e tecnicista da ação docente. Contudo ao verificarmos que 63% dos estudantes entendem que ser pedagogo é transformar o sujeito e a sociedade, entende-se que a formação vivenciada no curso aponta para a necessária reflexão sobre a prática, e tem na sua profissão a possibilidade de contribuir para a formação de um cidadão crítico e ativo na sociedade, e reescrever a sua história.

Vemos que o alargamento dos significados e representações das finalidades da educação, que dão ênfase a organização da instrução e por outro lado deixam de considerar os valores educativos característicos da vivencia prática desse profissional, influenciam diretamente a identidade da Pedagogia, alimentando o abismo posto entre a formação técnica dos seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, restringindo seu papel apenas para a racionalização de ações para qualificar a eficiência do ensino, numa perspectiva instrumental.

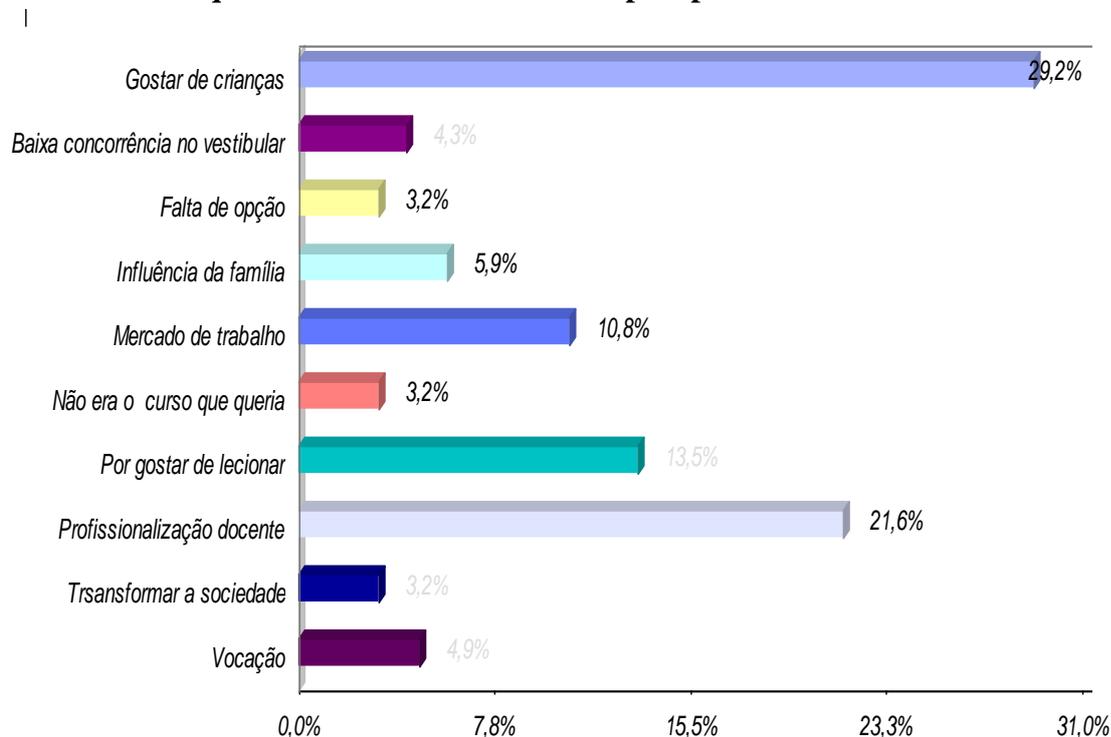
Neste sentido a pedagogia vai sendo reduzida à docência e assim, como enfatiza Libâneo (1998), a formação pedagógica vai tornando-se sinônimo de preparação metodológica do professor, se distanciando cada vez mais do campo de investigação sistemática da realidade educativa.

Apenas 1,1%, parcela mínima dos estudantes entendem o Pedagogo em sua totalidade – como é um especialista em educação, o qual tem a função a produzir e disseminar conhecimentos no campo educacional. Talvez esta seja a visão mais aproximada da ideal, quando eles expressam que este profissional deve ser capaz de atuar em diversas áreas educativas e compreender a educação como um fenômeno social, cultural e psíquico complexo.

Quando questionados sobre os motivos que influenciaram sua escolha pela profissão, chegamos a outra forte constatação, de que os estudantes buscam, em sua grande maioria, o curso de Pedagogia para o ensino restrito a sala de aula, numa expressão de 13,5% dos estudantes questionados, especificamente gostariam de lecionar na educação infantil, considerando a afinidade do trabalho com crianças, em 29,2% dos participantes da pesquisa, e a expansão deste mercado de trabalho (referindo-se principalmente as vagas disponibilizadas para lecionar) na região e a nível nacional, expresso como motivação por 10,8% dos estudantes. Vejamos o (gráfico 2):

QUESTÃO 2

Cite três motivos que influenciaram sua escolha pela profissão



E ainda por querer melhorar sua atuação na docência, vemos que 21,6% dos estudantes consideram a formação do curso de Pedagogia tanto como motivação para escolha da profissão docente como mecanismo de profissionalização (como vemos na tabela 2).

Tabela 2 - Respostas da questão : Cite 3 motivos que influenciaram sua escolha pela profissão

	Efetivos	Frequência
GOSTAR DE CRIANÇAS	54	29,2%
+ BAIXA CONCORRÊNCIA NO VESTIBULAR	8	4,3%
+ FALTA DE OPÇÃO	6	3,2%
+ INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA	11	5,9%
MERCADO DE TRABALHO	20	10,8%
NÃO ERA O CURSO QUE QUERIA	6	3,2%
+ POR GOSTAR DE LECIONAR	25	13,5%
+ PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	40	21,6%
TRANSFORMAR A SOCIEDADE	6	3,2%
VOCAÇÃO	9	4,9%
Total	185	

Segundo Libâneo (1999) as motivações que levam as pessoas a optarem pela Pedagogia têm um forte elo com a prática educativa e está estreitamente ligado a vivências na docência, e esta análise ratifica as diversas respostas dadas a questão proposta, em que os estudantes falam da vontade de profissionalizar-se para atuar melhor em sua sala de aula, por atuar já na educação infantil e ter afinidade e vocação para o ensino nessa faixa etária entre outros.

Observa-se que ao escolherem o curso de Pedagogia, a intenção inicial era a atuação de qualidade em sala de aula, como objetivo de contribuir para uma educação onde os alunos realmente aprendam e, sobretudo, que esta seja mecanismo para uma formação crítica onde a sociedade seja transformada.

Para uma pequena parcela dos alunos a escolha da profissão e do próprio curso de Pedagogia foi por motivos aleatórios, entre eles destacam-se a baixa concorrência no vestibular (4,3%), incentivo da família (5,9%), falta de opção (3,2%), não era a 1º opção de curso (3,2%).

Os motivos apresentados pelos alunos do Campus III para a escolha da profissão giram em torno da afinidade com a área e com o trabalho educativo junto às crianças, além da aspiração em dar continuidade aos estudos. A região e em que a universidade está inserida, muito antes da implantação do curso de Pedagogia, já se configurava como pólo-educativo, onde é uma prática bastante popular que estudantes do ensino médio passem a cursar diretamente o curso de magistério.

Esses motivos indicam que, apesar da pouca valorização social e econômica, o curso de Pedagogia continua a ser procurado por indivíduos que têm afinidade com a área de educação. Entretanto, são poucos que têm a real consciência das funções, habilidades, competências e do campo de atuação do Pedagogo. Para muitos, a Pedagogia nem foi uma opção, mas a oportunidade que surgiu para fazer um curso superior, e assim, ter uma ascendência social e econômica. Esses fatos apontam para a necessidade de se repensar esse curso, seus objetivos e sua amplitude, considerando a fala dos discentes e o contexto no qual estão inseridos.

Nesse sentido surge outro questionamento: será que o atual curso de Pedagogia tem atendido às aspirações dos estudantes? Pra tentar se chegar a alguma consideração acerca desta questão, analisaremos por hora as respostas dadas a próxima questão proposta: *O que você gostaria que mudasse na formação inicial do curso?*

QUESTÃO 3

O que você gostaria que mudasse na formação inicial do curso

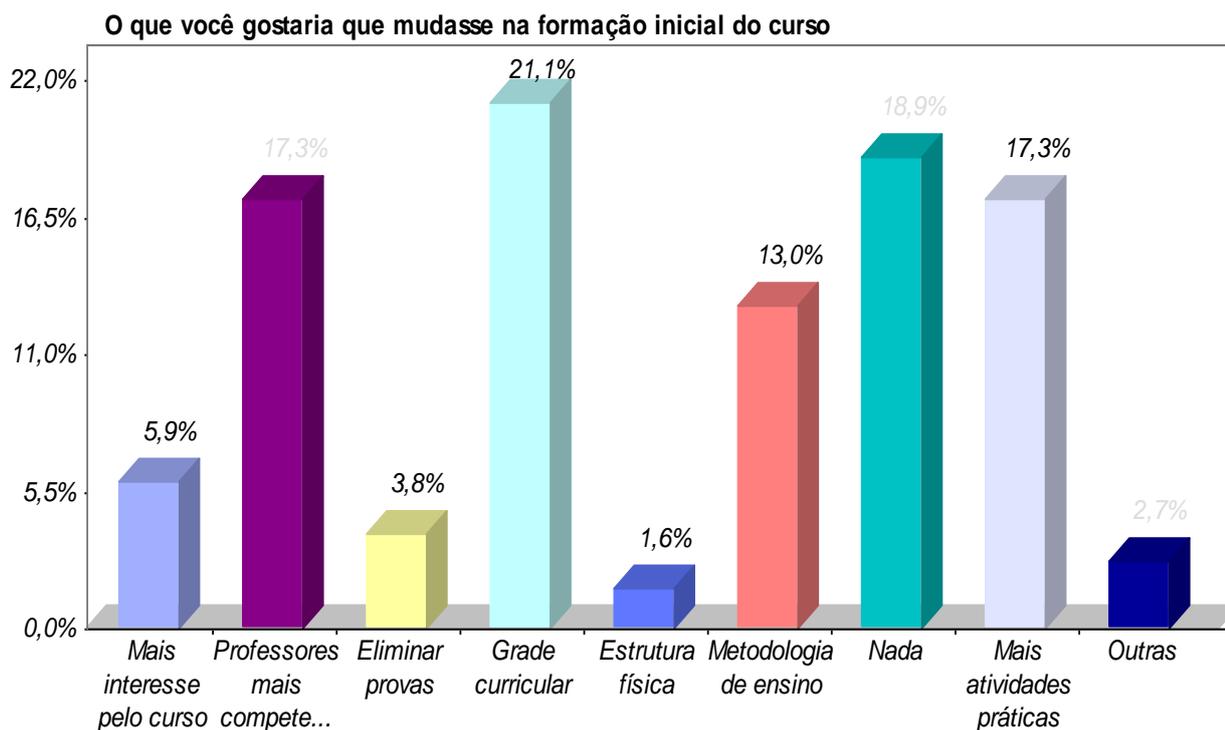
Tabela 03 - Resposta da questão: O que você gostaria que mudasse na formação inicial do curso?

	Efetivo	Frequência
+ MAIS INTERESSE PELO CURSO	11	5,9%
+ + PROFESSORES MAIS COMPETENTES	32	17,3%
+ ELIMINAR PROVAS	7	3,8%
+ + GRADE CURRICULAR	39	21,1%
ESTRUTURA FÍSICA	3	1,6%
METODOLOGIA DE ENSINO	24	13,0%
NADA	35	18,9%
MAIS ATIVIDADES PRÁTICAS QUE TEÓRICAS	32	17,3%
OUTROS	5	2,7%
Total	185	

Vemos que 21,1% dos estudantes expressaram insatisfação com o currículo do curso, 13,0% com metodologia de ensino utilizadas nos componentes já trabalhados, e o desejo que o currículo possa dar mais suporte a prática vivenciada pelos os estudantes que já atuam na área, ao mesmo tempo em que oportunizem aos discentes que não têm experiência esse contato com o cotidiano da profissão.

Tal insatisfação é reforçada por outra parcela indicada na tabela em que 17,3% gostariam que houvesse uma mudança mais efetiva no que diz respeito a priorização das atividades teóricas sobre as práticas. Todas essas mudanças requeridas pelos discentes perpassam pela inadequação do processo formativo do curso com a realidade sócioeconômica e cultural, além das aspirações dos discentes em relação ao mesmo.

Outra parte, expressa em 18,9 % dos estudantes questionados demonstram que estão satisfeitos com o curso, com a ressalva de que este grupo está cursando os primeiros períodos, conforme o gráfico abaixo :



Com base na fala dos discentes, nosso curso, parece seguir a lógica predominante dos cursos de Pedagogia, os quais adotam uma tendência em que a formação do pedagogo tem centrado-se numa formação específica professor para as séries iniciais (BRZEZINSKI, 1996). Desta forma, os alunos têm uma grade curricular voltado para a construção de professores com estudos teórico e por vezes práticos para o ensino em espaços escolares, restando pouco tempo para a preparação em outras área de atuação, e em outros espaços, que não seja a sala de aula.

Sabemos que o Conselho Nacional de Educação estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as quais apontam que o mesmo deve dentre outros aspectos priorizar a investigação, a reflexão crítica, o planejamento, a execução e avaliação de atividades educativas. E ainda indica a necessária participação na gestão de processos cognitivos que lhe permitam aplicar as melhores técnicas para a construção do saber, do saber-fazer e da interação conhecimento-aprendizagem, sendo dessa forma, oportunizado ao discente claro e palpável elo entre teoria e prática.

Surge então outra questão: Por que nosso curso de Pedagogia, na visão dos discentes, tem tanta dificuldade em tornar os conhecimentos teóricos necessários a formação do pedagogo elo para uma prática significativa? Diante dos resultados colhidos ao que nos parece é que esta dificuldade começa na própria formação inadequada dos professores do curso, as quais geram, dentre outros aspectos, metodologias de ensino inadequadas a esta área de conhecimento.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é descritiva, uma vez que se propõe a descrever as categorias e os campos lexicais que caracterizam as respostas dos discentes sobre o que é o curso, os motivos que os levaram a escolha da profissão e as sugestões para uma possível melhoria no atendimento.

3.1 O UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

Buscando uma resposta mais satisfatória em relação ao objeto de estudo explícito neste trabalho, foram entrevistados os estudantes dos sexos masculino e feminino, desde o primeiro ao último período do curso, considerando as informações colhidas dos que estão iniciando – ainda sem uma definição clara acerca da profissão escolhida e os que estão finalizando o curso de licenciatura em Pedagogia, estes já fundamentados pelo currículo estudado.

3.2 INSTRUMENTO UTILIZADO

A ferramenta metodológica escolhida para a coleta dos dados foi o questionário composto por questões abertas. A escolha deste instrumento decorreu da necessidade de se coletar uma quantidade de dados que pudessem ser significativos para os objetivos que a pesquisa se propôs, fidelizando a participação dos envolvidos, nos fornecendo uma maior credibilidade quanto aos resultados deste trabalho.

Entendendo que as respostas contêm aspectos emocionais e afetivos, tornou-se necessário deixar os entrevistados desprovidos de qualquer direcionamento para expressarem suas compreensões, sem haver tendência por parte da pesquisadora, de modo que esta viesse a induzir as opiniões dos entrevistados.

3.3 COLETA DOS DADOS

Partindo-se das respostas às questões, foram utilizados uma planilha eletrônica (Excel) e o programa de dados *Modalisa 4.3* – uma ferramenta que analisa quantitativamente dados qualitativos. Com o auxílio desses recursos, após todo o processo de categorização das respostas, foram elaborados tabelas e gráficos com o objetivo de se caracterizar o resultado da pesquisa realizada pelos sujeitos participantes e mapear os sentidos atribuídos por estes.

Para o processamento dos dados, em relação à categorização das respostas, foi feita uma análise lexical, por possibilitar a análise quantitativa dos dados qualitativos. Este método é utilizado

a partir de textos, dos quais se obtém palavras – um procedimento que contabiliza a ocorrência de cada léxico.

Conforme a teoria da análise lexical, o léxico é qualquer forma gráfica existente em um texto, podendo aparecer tanto como palavras (cuja funcionalidade é apenas de ligação: artigos, preposições, pronomes, conjunções, advérbios ou como palavras significativas, no caso de verbos, adjetivos e substantivos). Este procedimento se apóia em técnicas estatísticas desenvolvidas pela Escola Francesa de Análise de Dados (*Analyse des Données*).

A importância desse tipo de análise é que se pode conhecer o campo lexical dos indivíduos pesquisados. De acordo com ocorrências nas respostas das questões abertas, poderemos tirar conclusões acerca do grau de familiaridade que os sujeitos têm sobre o tema pesquisado ou inferir sobre as suas representações, tendo em vista que desprezamos as palavras que não apresentem sentido para a pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso histórico que realizamos, foi possível perceber que mesmo diante das transformações ocorridas nos cursos de Pedagogia, que implicaram em avanços e retrocessos, construção de identidades, ressignificação de práticas, ampliação do campo de atuação, dentre outros, o pedagogo continua sendo formado para atuar em espaços escolares, numa ampliação do conceito de docência, assim como em outros espaços onde houver processos de práticas educativas. Pois embora estejamos vivendo uma abertura do mercado de trabalho, o qual tem requerido a atuação do pedagogo em outras áreas que não a escola, prevalece o entendimento que a base da formação desse profissional deve continuar sendo a docência em seu sentido amplo.

Sua importância se faz cada vez mais notória graças a uma formação integral, onde campos de conhecimento como História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Política dispõem a este profissional mecanismos para enfrentar os desafios postos hoje à escola, sobretudo, à educação nos dias atuais, em toda sua diversidade.

Com base nestes pressupostos, podemos compartilhar da idéia que a identidade profissional do pedagogo é sinônimo de identidade coletiva, na medida em que vai se construindo na teia das relações sociais, absorvendo elementos da cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido. Quando falamos especificamente do pedagogo tal como do profissional docente, as relações de trabalho se constroem no cotidiano da escola, ou dos espaços não escolares onde ocorrem processos educativos, e no contexto da comunidade à qual a instituição esteja inserida.

Partilhando dessa perspectiva, Nóvoa (1992) nos chama a atenção para o aspecto de que a identidade profissional do pedagogo está diretamente ligada ao “ser e o sentir-se profissional”, ou seja, não se constitui apenas do domínio de um conjunto específico de saberes. É também uma produção coletiva que incorpora o modo do profissional situar-se no mundo, as suas histórias de vida, as suas vivências, as suas representações, seus desejos e expectativas, conquistas e frustrações.

A necessidade de se compreender os sentidos atribuídos pelo estudante de Pedagogia à sua futura profissão nos é pertinente, na medida em que nos deu a possibilidade de perceber mais de perto os elementos que compõem esse processo de construção de identidade profissional.

Diante disso, apontamos como relevante que os centros de formação inicial dêem mais atenção ao seu corpo discente. Partilhando do pensamento freiriano, de que a educação não é neutra,

mas é, sobretudo, um ato político, em que os educadores precisam repensar suas crenças mais intrínsecas sobre os significados que têm sobre a educação.

Quando verificamos o que dizem os estudantes, tornou-se possível compreender e explicitar suas opiniões, fato este que nos leva a uma reflexão acerca da manifestação espontânea das suas ideias, e que estas sejam fator de contribuição para a qualidade nos processos da formação inicial.

Nessa perspectiva, nossa intenção é de, ao reconhecer o que aspiram esses alunos, seja possível que os profissionais que fazem o curso, passando pelos professores aos alunos, dos funcionários aos que dirigem a instituição, sejam todos levados a ponderar as suas ações, na medida em que a voz desse alunado seja sempre um referencial considerado, diante dos desafios que a sociedade não tardará em apresentar para o campo da Pedagogia.

Contudo, nessa pesquisa, não optamos em fazer um levantamento e análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus III. A ausência de tempo foi um determinante nesse processo. Considerando o acúmulo das atividades que envolvem um término de semestre e de conclusão de um curso, buscamos, dentro do tempo que tivemos, fazer o caminho inverso, ou seja, garantir o registro da fala dos estudantes sobre a sua formação e sobre a profissão que escolheram para exercê-la.

Assim, atentamos para o que este discente entende por ser um pedagogo, quais os motivos que influenciaram a escolha pela futura profissão e o que eles consideram como necessário para se modificar na formação inicial. Para o que foi proposto, podemos considerar que os objetivos por hora foram alcançados.

Portanto, este documento monográfico cumpre o seu papel acadêmico e social na medida em que abre as possibilidades futuras de registros para que os futuros licenciandos em Pedagogia possam tomar como referência este estudo para a discussão da formação inicial docente e os avanços que essas gerações darão para o engrandecimento do nosso curso, da nossa região e do nosso município, abrindo caminhos para uma formação mais sólida, que tenha na pesquisa, um vasto científico para o engrandecimento do nosso maior patrimônio, que é o povo paraibano.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna 2006.

BEILLEROT, Jacky. A sociedade pedagógica. Porto: Rés Editora, 1985.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2000. Mimeografado.

_____. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Mimeografado.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília: 1999a. Mimeografado.

_____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

_____. 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: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

_____. Indicação n. 76/75, de 2 de setembro de 1975. Trata dos Estudos Superiores de Educação. Autoria: Valnir Chagas. In: Chagas, V Formação do Magistério: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Anfope em movimento 2008-2010. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação & Sociedade. Campinas, Cedes, v. 27, n. 96, 2006.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 05.10.2011.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. Artigos de demanda contínua. Educar, Curitiba, n.17. Editora da UFPR, 2001.

_____. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? Revista de Educação da AEC, Ano 27, n. 109, out./dez. 1998.

_____. Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. História da Educação: perspectivas actuais. Texto mimeografado, s/d, 1996.

_____. (org.) Profissão Professor. 2ª ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Agosto, 2003. Revista Pátio. Antônio Nóvoa discute a atualidade da formação de professores, as reformas que se mostram necessárias para a melhoria da escola e as competências necessárias para a profissionalização docente. http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=342. Acesso em 10 out 2011.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática, uma revisão conceitual, uma síntese provisória. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; GHEDIN. E. (Org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In; NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Temas de Educação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Carmem Silvia. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. Campinas, São Paulo. Papirus, 2009.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC
ORIENTADOR: PROF. FRANCISCO JOSÉ DIAS DA SILVA
ORIENTANDA: PRISCILA MIRIÃ MONTEIRO

QUESTIONÁRIO PARA SER UTILIZADO EM TRABALHO MONOGRÁFICO

- Para você, o que é ser pedagogo (a)?

- Cite três motivos que influenciaram sua escolha pela profissão.

- O que você gostaria que mudasse na formação inicial do curso?