



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EDNA LIMA DOS SANTOS DOS SANTOS

**PEDAGOGIA DA UFRB: O OLHAR DOS ESTUDANTES DO CURSO
SOBRE A SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

AMARGOSA/BA

2018

EDNA LIMA DOS SANTOS DOS SANTOS

**PEDAGOGIA DA UFRB: O OLHAR DOS ESTUDANTES DO CURSO
SOBRE A SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas.

AMARGOSA/BA

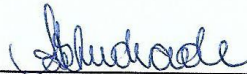
2018

EDNA LIMA DOS SANTOS DOS SANTOS

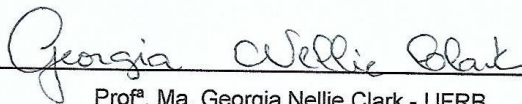
**PEDAGOGIA DA UFRB: O OLHAR DOS ESTUDANTES DO
CURSO SOBRE A SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.


Profª. Drª. Gisélia Macedo Cardoso Freitas (orientadora) – UFRB



Profª. Drª. Maria Eurácia Barreto de Andrade - UFRB



Profª. Ma. Georgia Nellie Clark - UFRB

Amargosa, 28 de agosto de 2018.

À minha família pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

O momento de fazer os agradecimentos é relembrar de todo o processo de construção e de cada pessoa que fez parte deste projeto. Agradecer por cada aprendizagem construída ao longo do caminho que vai para além de um trabalho de conclusão de curso; aprendizagens de saber escolher e deixar de duvidar daquilo que quer; aprendizagem de saber valorizar o tempo e cada conselho dado; aprendizagem de que para tudo há um tempo determinado. Enfim, aprendizagens de que depois de um choro tem grande alegria esperando.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por ter me dado forças quando quis desistir e sempre com sua graça me fazer lembrar que não há vitórias sem sacrifícios.

Quero agradecer a minha família, em especial ao meu esposo Aelton, que desde o início me deu seu apoio, carinho e disposição de sempre estar ao meu lado em todas as situações. Deus sempre coloca nas nossas vidas pessoas que fazem a diferença e quero te agradecer por ser essa pessoa.

Meus agradecimentos se estendem à professora Gilsélia Freitas por sempre ser essa pessoa humana, profissional e companheira na construção do conhecimento e também, momentos de diversão, pró, agradeço a Deus por fazer parte da história da minha vida. Guardo com grande carinho as lembranças dos momentos que passamos juntas.

Quero agradecer a todas as minhas colegas, não quero ser injusta de esquecer alguém, mas tenho agradecimento especial a Silene, Vilmara, Rosânia, Erika, Manuela, Franciele, Andreia Elica, Dalila, Jean vocês foram pessoas que participaram da minha vida além da universidade e que compartilharam comigo felicidades e tristezas.

Agradecer a minha turma de pedagogia noturno do semestre 2012.2, começamos a jornada juntos, e apesar dos desencontros de turma, no decorrer dos semestres a amizade e carinho estiveram sempre presentes nos corredores e nos eventos, obrigada, gente.

Ao grupo PET Educação e Sustentabilidade e cada integrante e os que passaram e deixaram suas marcas (Tutora Rosineide Mubarack, Petianos Ana, Cind, Eliane e Eduardo).

Ao professor Fernando Tisque, que mesmo de forma relapsa, fez parte da construção do meu projeto de pesquisa e trouxe um olhar particular do presente objeto de pesquisa. Mesmo não sendo possível continuar construindo juntos, agradeço de coração a prontidão com que me atendeu quando solicitei sua ajuda.

E não poderia deixar de agradecer aos técnicos e servidores da universidade que direta ou indiretamente contribuíram na construção de meu processo formativo na universidade. Agradecimento especial a Renatinha, significam muito seu sorrisos e carinho no atendimento na hora da “xerox”. As meninas da cantina e da copa. Aos professores que conheci e com quem pude viver diversas experiências, enfim, à instituição como um todo.

E ainda, agradecimentos a todos os sujeitos colaboradores desta pesquisa, que me ensinaram muito com seus depoimentos e histórias de vida. Vamos junto tomar a pesquisa como princípio educativo na nossa formação pessoal, profissional e social.

Sou muito grata por ter cada pessoa supracitada para agradecer e por terem feito parte da minha trajetória acadêmica e pessoal. Não posso afirmar que me lembrei de expressar minha gratidão a todos a quem deveria, mas meu obrigado se estende a vocês. Enfim, escrever os agradecimentos de um trabalho de conclusão de curso é lembrar de cada pessoa que fez parte direta ou indiretamente de um processo formativo que continua em construção. Obrigada, gente.

“Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada.”

Edgar Morin (2012)

RESUMO

A proposta deste trabalho de conclusão de curso intitulado Pedagogia da UFRB: olhar dos estudantes do curso sobre a sua identidade profissional tem por intencionalidade mostrar a visão de atores/estudantes envolvidos nesse processo educativo e de formação no âmbito do Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, sobretudo para discutir a identidade profissional do pedagogo, pensando no impacto da sua formação para sua vida profissional futura. O objetivo geral da referida pesquisa é compreender os processos de materialidade do curso de Pedagogia em âmbito nacional e local ao investigar os olhares de estudantes do curso sobre a identidade profissional do Pedagogo. Sendo assim, o presente trabalho monográfico tem como questão central qual o olhar dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sobre a sua identidade profissional, sobretudo em que medida o curso contribui na construção dessa identidade profissional? Quanto à abordagem metodológica, este trabalho se ancora na pesquisa qualitativa. Foram utilizadas a análise documental e entrevista semiestruturada para coleta de dados. Os principais autores que subsidiam a discussão da temática foram: Libâneo (2010); Pimenta (2011); Brzenzinski (2012); Silva (2006); Tanuri (2000), Stuart Hall (2006), dentre outros. E quanto às abordagens, podem-se destacar as principais categorias teóricas: formação de professores, identidade do pedagogo e práxis. Os resultados apontam para a construção de identidade(s) do pedagogo. Espera-se que a presente pesquisa contribua no entendimento das questões que cercam o curso de Pedagogia, sobretudo, acerca da identidade profissional do pedagogo em formação num curso de licenciatura no interior do estado da Bahia. E ainda, frente às mudanças e transformações no campo educacional e demandas apresentadas na educação escolar, espera-se que este trabalho promova o debate da formação do pedagogo enquanto elemento problematizador da realidade formativa dos professores da educação básica, em especial no CFP/UFRB. Ademais, que a produção desta pesquisa possa suscitar nos graduandos aprofundamento teórico atravessado pela dimensão histórica do debate da identidade do curso de Pedagogia no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores; Identidade do Pedagogo; Práxis.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação;
- CFE – Conselho Federal de Educação;
- CFP – Centro de Formação de Professores;
- CNE/CP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia;
- CNE – Conselho Nacional de Educação;
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais;
- IEBA – Imperial Escola Agrícola da Bahia;
- IIBA – Imperial Instituto Baiano de Agricultura;
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- MEC – Ministério da Educação;
- PIBID – Programa de Iniciação a Docência;
- PPP – Projeto Político Pedagógico;
- REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;
- SESu – Secretaria de Educação Superior;
- UFBA – Universidade Federal da Bahia;
- UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos estudantes entrevistados.....	54
--	----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
Abordagem metodológica e lócus da pesquisa.....	14
CAPÍTULO 1 - CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS	1818
1.1 O curso de Pedagogia no Brasil.....	1919
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE (S) PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO DESDE OS MARCOS LEGAIS	3535
2.1 Pedagogia e Pedagogos	377
CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PEDAGOGO (A) EM FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA IMPLICAÇÕES FORMATIVAS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	522
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA E TERMO DE CONSETIMENTAMENTO LIVRE ESCLARECIDO	711

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, historicamente existem debates sobre quem é o profissional da educação e as discussões acerca da estrutura organizacional do curso de pedagogia que resultam em problematizar a identidade do futuro profissional. No percurso histórico do curso em nível nacional sempre houve questionamentos a respeito da identidade do pedagogo e do próprio curso.

Ao pesquisar sobre formação de professores, percebe-se o quanto a discussão sobre a identidade profissional do pedagogo atravessa a produção da temática. Como graduanda em Pedagogia, foi possível perceber que a questão é latente entre os colegas, em especial da identidade profissional do pedagogo, como também acerca dos questionamentos sobre seu papel enquanto egresso.

Portanto, a proposta deste trabalho tem por intencionalidade mostrar a visão de atores/estudantes envolvidos nesse processo educativo e de formação no âmbito do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, sobretudo para discutir a identidade profissional do Pedagogo pensando no impacto da sua formação para sua vida profissional futura. Sendo assim, este trabalho tem como campo de pesquisa o próprio curso de Pedagogia do CFP e os sujeitos deste trabalho são os graduandos dos últimos semestres, num total de cinco estudantes colaboradores da pesquisa.

O primeiro contato, que me levou ao presente objeto de pesquisa, se deu no terceiro semestre do curso, ao participar de um edital de seleção para novos bolsistas do grupo Educação e Sustentabilidade do Programa de Educação Tutorial (PET) no CFP. E as indagações continuaram com a escrita do artigo intitulado “Fundamentos legais da Pedagogia na construção da identidade do Pedagogo” para fins avaliativos do componente curricular História Social da Educação Brasileira, diante das seguintes indagações: qual a identidade profissional do pedagogo? Qual o papel do egresso em pedagogia? Qual o lugar de atuação do pedagogo? Ser pedagogo é apenas ser professor?

E assim a proposta da escrita de um projeto de pesquisa sobre a temática ganha corpo à medida que avanço no curso. Ao fazê-lo ficou claro que não é possível generalizar e falar de tudo, desta forma, o recorte precisava ser feito, desse

modo, o lócus dessa pesquisa é o próprio lugar de onde surgiram as indagações supracitadas.

A escolha de um tema a ser pesquisado na graduação primeiro surge da inquietação de problematizar questões que nos movem e inquietam. Ao adentrar no curso, tinha a concepção de que ser pedagogo não é a mesma coisa que ser apenas professor. E no decorrer do curso, ao aprofundar as questões sobre formação do pedagogo, desponta a histórica discussão da identidade profissional do pedagogo, como já citado.

A importância de pesquisar este tema perpassa primeiro pelo interesse pessoal, depois, acadêmico e social. No que diz respeito ao âmbito pessoal, antes mesmo de adentrar na universidade já questionava o papel do pedagogo, tinha bem claro que ia para além de ser professor em sala de aula, e é com essa concepção que opto e decido cursar Licenciatura em Pedagogia, e desse modo, aprofundar a discussão acerca das especificidades e do papel do egresso do curso, pois a temática evidenciada não é um mero questionamento pessoal.

Do ponto de vista da importância acadêmica, antes de qualquer coisa, a discussão da formação do pedagogo implica diretamente a educação básica, principal campo de atuação do pedagogo, até então, o que resulta na importância da qualidade da formação para atuar nas escolas. Frente às mudanças e transformações no campo educacional e as demandas apresentadas na educação escolar, é preciso discutir sobre a formação do pedagogo, pois é a centralidade do curso.

Ainda, este trabalho de pesquisa também visa ao fortalecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRB e, para, além disso, a produção da pesquisa pode suscitar nos graduandos aprofundamento teórico atravessado pela dimensão histórica do debate da identidade do curso de Pedagogia no Brasil.

Sendo assim, o presente trabalho monográfico tem como questão problema central a seguinte indagação: qual o olhar dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia¹, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do

¹ Este curso é reconhecido através da Portaria Nº 286 datada de 21/12/2012, publicada no D.O.U no dia 27/1/2012.

Recôncavo da Bahia sobre a sua identidade profissional, sobretudo em que medida o curso contribui para a construção dessa identidade profissional?

O objetivo geral da referida pesquisa é compreender os processos de materialidade do curso de Pedagogia em âmbito nacional e local ao investigar os olhares de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) sobre a identidade profissional do Pedagogo. Quanto aos objetivos específicos, o estudo pretende analisar os depoimentos dos estudantes sobre sua trajetória de formação no curso de Pedagogia; Refletir sobre as principais contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia para entendimento da identidade do licenciando deste curso e analisar documentos que regem o curso, a exemplo do seu Projeto Político Pedagógico.

Abordagem Metodológica e lócus da pesquisa

Todo trabalho científico precisa definir o campo empírico, seu *lócus* de investigação e sujeitos da pesquisa, pois o conhecimento produzido não será uma verdade absoluta generalista, antes sim, uma investigação a partir de métodos científicos que trazem determinado saber de uma dada realidade. Como afirma Gonh (2005, p. 05), “o cotidiano produz fatos que geram informações; para que elas se transformem em dados, precisam passar pelo processo da investigação, da pesquisa propriamente dita”.

Desse modo, é importante dizer que o campo empírico no qual se realiza esta pesquisa é o Centro de Formação de Professores na cidade de Amargosa-BA, e os sujeitos que contribuíram para a realização deste trabalho foram os estudantes dos últimos semestres do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como já mencionado.

A abordagem metodológica deste trabalho se ancora na pesquisa qualitativa, pois a mesma se preocupa com o processo de construção e pesquisa dos dados, e não apenas com os resultados finais.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela preocupação em alcançar o objetivo de compreender a opinião dos graduandos sobre o curso. Diante das crescentes discussões sobre métodos e técnicas de pesquisa na educação, é

importante defender e justificar as escolhas adotadas, como afirma Demo (1941, p. 66): “importante é a questão metodológica, que coloca o desafio de como proceder: nas linhas desenha os passos da análise [...] e, nas entrelinhas, aparece a tonalidade ideológica própria do autor [...]”. O caminho percorrido define a postura investigativa adotada pelo pesquisador ou pesquisadora.

Assim, a escolha dos instrumentos para coleta de dados foi pensada a partir do que se pretendia estudar, ou seja, do objeto de estudo. Portanto, ainda de acordo com a autora Gonh (2005, p. 10), “As fontes orientam a escolha dos instrumentos para coleta, sistematização e registro dos dados.” E nesta pesquisa dois instrumentos são utilizados: entrevista semiestruturada e análise documental.

O uso da pesquisa documental se justifica pela necessidade de pesquisar as bases legais e documentos que regem o curso de Pedagogia do CFP. Desse modo, para responder ao problema de pesquisa posto é preciso analisar Leis, Parecer, Decretos, Resoluções e Diretrizes que regem o curso de Licenciatura em Pedagogia. Como afirma a autora Tozoni-Reis (2010),

A pesquisa documental em educação, portanto, é uma “visita” que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão (TOZONI-REIS, 2010, p. 32).

O uso da entrevista semiestruturada, por sua vez, é justificado pela necessidade de saber o olhar de estudantes sobre seu curso e a identidade profissional do pedagogo. Esse tipo de entrevista permite uma maior abertura na coleta de dados e traz a possibilidade de, além dos tópicos previamente elaborados, ser possível fazer mais questionamentos de acordo com o fluxo da conversa.

Como pontua Tozoni Reis (2010, p. 26),

Assim como a observação, a entrevista é uma das técnicas muito presentes na etapa da coleta de dados da pesquisa qualitativa, em especial, no trabalho de campo. Ela tem como objetivo buscar informações na “fala” dos sujeitos a serem ouvidos, os entrevistados. Consideramos entrevista todo tipo de comunicação ou diálogo entre sujeitos “depoentes” e pesquisador, visando coletar informações que, posteriormente, serão analisadas. Toda entrevista exige um roteiro previamente definido e o grau de sistematização deste roteiro define o grau de estruturação da entrevista (TOZONI-REIS, 2010, p. 26).

Desse modo, a entrevista semiestruturada se constitui como importante instrumento de coleta de dados deste trabalho. E vale destacar que a opção pela entrevista semiestruturada se dá por causa do objeto de estudo; a presente pesquisa busca responder ao questionamento sobre qual o olhar dos estudantes do curso sobre sua identidade profissional, e para responder este se faz necessário ouvir as respostas de cada sujeito entrevistado.

Ainda de acordo com a mesma autora, a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa qualitativa:

Pode-se também optar por uma entrevista semiestruturada, também conhecida como não-diretiva, cujo roteiro tem o papel de recordar ao entrevistador os principais pontos a serem colocados no diálogo com o entrevistado. Na entrevista semiestruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do “rumo” que toma o diálogo (TOZONI-REIS, 2010, p. 29).

Desse modo, a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador tenha um diálogo aberto e caso surja alguma questão pertinente no decorrer da conversa, mais elementos serão acrescentados e isso conseqüentemente enriquecerá o trabalho.

Ainda pensando na sistematização e coleta dos dados, é preciso dizer da revisão bibliográfica feita para melhor compreensão e apropriação do tema em estudo. Como afirma Tozoni-Reis (2010, p. 18), a revisão bibliográfica serve “para delinear melhor o problema de pesquisa, permitindo, também, que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema”.

A revisão de literatura foi de suma importância para o desenvolvimento do presente trabalho. Os principais autores que subsidiaram a discussão da temática foram: Libâneo (2010); Pimenta (2011); Brzenzinski (2012); Silva (2006); Tanuri (2000), Hall (2006), dentre outros. Destaco as principais categorias teóricas: formação de professores, identidade do pedagogo e práxis.

A título de organização, este trabalho se divide em três capítulos e considerações iniciais. As considerações iniciais tratam da implicação da autora na temática e o percurso metodológico da pesquisa. O primeiro capítulo trata do curso de Pedagogia no Brasil: histórico e marcos legais. O segundo traz o processo de construção da identidade profissional do Pedagogo. E, por fim, reflexão do (a)

pedagogo(a) em formação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as implicações formativas do Centro de Formação de Professores, e as considerações finais e tomam como ponto de partida dados coletados neste trabalho, justamente por a autora entender e tomar a pesquisa como princípio educativo e científico. Por isso, não existe um capítulo, à parte, para análise de dados.

CAPÍTULO 1 - CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS

O presente capítulo intitulado “Curso de Pedagogia no Brasil: histórico e marcos legais” pontuará acontecimentos que influenciaram diretamente na criação do curso de Pedagogia no Brasil, os principais desdobramentos que aconteceram ao longo de seus setenta e nove anos de existência, assim como trará os marcos legais que o regulamentam.

Para alcançar parte do objetivo geral do presente trabalho, que resulta em compreender os processos de materialidade do curso de Pedagogia em âmbito nacional, é preciso fazer uma visita ao histórico do curso. Como aponta Libâneo (2010, p. 47), “A história [...] do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação [...]”. E ainda, concordando com Gonh (2005) quando afirma:

A pesquisa deve começar por uma reflexão sobre determinadas informações, que se transformam em dado imediato, e ir apanhando os diversos elementos deste universo sensível, suas várias determinações e significações. O ponto de partida da análise deve ser a busca de entendimento sobre o cenário mais amplo daquele problema. É nesse cenário que se encontram explicações para a dinâmica das categorias fundamentais envolvidas no fenômeno em estudo (GONH, 2005, p. 06).

Desse modo, é de suma importância entender o processo de materialidade do curso de pedagogia no Brasil. Como afirma Gonh (2005, p. 05), “A pesquisa científica é sempre apreensão de uma totalidade viva, em movimento, que tem uma historicidade.” Destarte, é preciso trazer uma reflexão da história do curso de pedagogia no Brasil, e ainda, discutir a identidade profissional do pedagogo² que implica diretamente na complexa e histórica questão da identidade do curso.

Como sinaliza o alerta de Silva (2011, p. 133), “Na verdade, a questão da identidade do curso de Pedagogia é um assunto complexo por isso deve ser tratado com prudência.” A própria história do curso já demonstra os seus impasses e alternativas já experimentadas. Trazendo ainda Gallo (2009, p. 02), “Assim, resgatando a história do curso de pedagogia, estamos resgatando, as diferentes

² Questão que vai ser discutida com maior detalhe no capítulo dois do presente trabalho.

identidades dos pedagogos, ou mais precisamente da sua formação.” É imprescindível trazer, ainda, Brzezinski (2012, p. 17): “Desenvolver um estudo sobre o curso de pedagogia, o que sem dúvida envolve as propostas de sua extinção por falta de identidade, como a da indicação de 1976, requer o exame circunstanciado dos momentos históricos [...]” E ainda, é imprescindível citar Silva (2006) quando pontua:

[...] o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino dos egressos (SILVA, 2006, p. 49).

Portanto, as discussões do presente capítulo trazem maior entendimento da criação e desdobramentos do curso de Pedagogia no Brasil e, ainda, contextualizam amplamente o problema de pesquisa aqui debatido.

1.1 O curso de Pedagogia no Brasil

Antes da criação do curso de Pedagogia no Brasil, as escolas normais foram uma das primeiras iniciativas do Estado para oferecer cursos de formação docente. É válido ressaltar que antes das escolas específicas de formação de professores existiram experiências das primeiras escolas de ensino mútuo³, instituídas pela Lei de 15/10/1827, e “professores adjuntos”, essas experiências se davam, de acordo com Tanuri (2000), por formações estritamente práticas onde aprendizes eram colocados junto com os docentes em exercício para aprenderem a profissão.

O que fica claro segundo Saviani (2009, p. 03): “Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino”. Desse modo, as escolas normais prevalecem a partir dos anos de 1890, antes existiu o que Saviani (2009) chama de ensaios intermitentes de formação de professores.

³ O método do ensino mútuo foi copiado do pedagogo inglês Lancaster, consistia em um sistema de monitoria, em que o professor não ensina todos os alunos, mas prepara apenas os melhores, que por sua vez atendem grupos de colegas. Aranha (2006)

Esses experimentos não objetivaram êxito, dando lugar às escolas normais⁴, como já mencionado, apesar de não ter satisfatórios resultados. Estas foram implantadas, segundo Tanuri (2000), logo após a reforma constitucional de 12/08/1834. E segundo esta mesma reforma a responsabilidade de formação de professores era das províncias⁵.

As escolas normais são fundadas com o intuito de melhorar a formação de professores, porém, o que de fato acontece é bem diferente, como fica claro conforme Aranha (2006):

“[...] era grande a distância entre o discurso, que valorizava a profissão docente, e a sua prática efetiva [...] Além disso, selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional. Outra causa que agia contra a formação adequada de mestres era o costume de nomear funcionários públicos sem concurso, devido à troca de apoio, forma de clientelismo que sempre existiu – e continua existindo – no Brasil [...]” (ARANHA, 2006, p. 227).

Dessa maneira, eram muitos os entraves encontrados para acontecer uma efetiva formação de qualidade, o descompromisso já existia mesmo nas primeiras Escolas Normais. Apenas a partir de 1870 se tem algum êxito, como mostra Tanuri (2000, p. 64): “quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino”. Antes disso, as escolas normais não tiveram pleno sucesso em seu objetivo de formar professores. É importante deixar claro que, como afirma Tanuri (2000):

Devido à consagração do método do ensino mútuo na Lei de 1827 e à sua conseqüente divulgação, as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método (TANURI, 2000, p. 64).

Assim, pode se observar que a organização didática do curso era simples e o currículo bastante rudimentar. Tanuri (2000) traz que o fracasso das primeiras escolas normais não se deu apenas pelas deficiências didáticas, mas, sobretudo, pela falta de interesse da população pela profissão docente, baixos atrativos financeiros, e ainda, ausência de compreensão acerca da necessidade de formação

⁴ A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província (agora Estado) do Rio de Janeiro – em Niterói, pela Lei nº 10, de 1835. A escola da Bahia foi criada em 1836 e instalada em 1841 (TANURI, 2000).

⁵ Naquele momento o país era colônia de Portugal, para tanto dividida em províncias, agora estados.

específica dos docentes. Questões estas que se fazem perceber ainda nos dias atuais quando se discute a valorização do professor da educação básica.

É possível ver nos diferentes elementos citados justificativas para o insucesso da formação de professores, porém, é interessante deixar claro que naquele momento o Brasil era uma colônia em transição para império, portanto, passava por intensas mudanças administrativas e culturais, sociais, políticas. Aranha (2006) traz que as transformações culturais resultaram da instalação da imprensa, academias, museus e bibliotecas. Apesar de todas essas modificações, no século XIX não existia uma política de educação sistematizada e planejada.

“Ao final do Império⁶ a maioria das províncias não tinha mais que uma escola normal pública” (TANURI, 2000, p. 67). Fato que sinaliza o provável descaso pela formação de professores. Aranha (2006, p. 227) traz que “prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação” ainda citando a mesma autora, “Geralmente as escolas normais ofereciam dois a três anos de curso, muitas vezes de nível inferior ao secundário. Para ingressar bastava saber ler e escrever, ser brasileiro, ter 18 anos de idade e bons costumes.”

Outro fato curioso é que as escolas normais de início só atendiam homens, apenas com a criação da seção feminina na Escola Normal da Província, em 1875, as mulheres puderam se profissionalizar no magistério. Tanuri (2000, p. 66) afirma que “já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro.”

E progressivamente o magistério se torna predominantemente feminino, situação gerada por ideia de que o magistério era a profissão que conciliava com as funções domésticas da mulher, e para, além disso, o agravante de que o papel de mãe e educadora que exercia em casa era suficiente para ser professora, ideia esta defendida por pensadores e políticos, de acordo com Tanuri (2000). Pontuando que no curso estudado nesta pesquisa a maior parte dos estudantes são mulheres.

Desse modo, as primeiras iniciativas de formação docente tiveram poucos resultados. Tanuri (2000, p. 65) afirma: “Pode-se dizer que nos primeiros 50 anos do

⁶ O Brasil tem sua independência em 1822, deste ano até 1889, existia a monarquia, sendo que de 1822 – 1831 o Primeiro Reinado, entre 1831 – 1840 Período Regencial, e por fim, 1840 – 1889 o Segundo Reinado.

Império, as poucas escolas normais do Brasil [...] não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.” O que conseqüentemente gerou uma formação docente fragilizada.

Como já sinalizado, a partir dos anos da década de 1870, diferentes transformações de ordem política, ideológica e cultural têm profundas repercussões no setor educacional. Segundo Tanuri (2000, p. 66), em 1867 existiam quatro estabelecimentos de escolas normais, em 1883 o relatório do ministro do Império aponta vinte e duas escolas. E paralelamente aconteciam a valorização e ampliação dos currículos. E com vistas ao objetivo de popularização do ensino e obrigatoriedade da instrução elementar⁷, as escolas normais ganham maior visibilidade, porém com modestos sinais de progresso. O que resulta, ainda segundo Tanuri (2000):

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais que uma escola normal pública, ou quando muito duas [...] organizadas geralmente com dois a quatro anos de estudos, geralmente três. Em algumas províncias [...] apenas a Cadeira de Pedagogia [...] fazia as vezes de curso de preparação de professores (TANURI, 2000, p. 67).

Sendo assim, caberia ao novo regime, a República, o papel de implantar as escolas normais para dar conta da formação docente, porém, o que de fato acontece é que todo o fervor ideológico do final do Império se esfria, o ensino normal fica na responsabilidade dos estados e municípios, como afirma Tanuri (2000, p. 68): “A Constituição Republicana de 24/02/1891 não trouxe qualquer modificação da competência para legislar sobre o ensino normal [...]”.

É de suma importância deixar bem claro que antes de existir de fato um curso de nível superior de formação de professores existiram “ensaios” de tentativas de elevar a formação de professores. Como aponta a seguir a afirmação:

O Regulamento da Escola Normal de 14.7.1890 dava ênfase na formação de professores primários; a aspiração de elevar o nível dessa formação é expressa, todavia, na ideia de instituir um sistema

⁷ No Brasil Império existiam os três níveis de ensino, a saber: ensino elementar, secundário e o superior. O ensino elementar, por sua vez, tinha objetivo de instrução primária gratuita para todos, o que na prática não funcionou, em 1890 no Brasil a taxa de analfabetismo atingia 67,2% (ARANHA, 2006, p.224).

completo e integrado de instrução pública (BRZEZINSKI, 2012, p. 22).

Ainda de acordo a autora supracitada, a ideia é concretizada pela Lei nº 88, de 8.9.1892, porém, fica apenas no papel, pois a proposta de Escola Normal Superior não se efetivou. Como pode ser verificado na assertiva a seguir de Brzezinski (2012, p. 23): “Como já afirmei, a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas”.

Cada município e estado teve divergentes desdobramentos, os estados com maior influência política e detenção do poder econômico tiveram maior desempenho, o que fica claro em Aranha (2006, p. 299): “a rede escolar do país variava conforme o estado, entre os quais São Paulo era o mais favorecido.” Conseqüentemente, a democratização do ensino não estava acontecendo, e não se pode falar que o processo de construção de formação docente se deu de forma igualitária, antes sim, cada município e estado passaram por diferentes reformas.

Por exemplo, atualmente a Bahia, estado onde se desenvolve o presente trabalho de pesquisa, exceto as faculdades particulares, conta com seis universidades públicas federais que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia, porém, a UFRB é a única que conta com um Centro de Formação de Professores, localizado no interior do Estado.

Na história da educação brasileira a sistematização e maior preocupação com a formação docente acontecem bem lentamente e só aparece em maior evidência, como afirma Saviani (2009, p. 01): “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.”

As escolas normais do Brasil na Primeira República⁸ tinham avançado e contavam com formação profissional propriamente dita, e estavam divididas em ciclos de formação geral e profissional, dessa forma, ainda de acordo com (Tanuri, 2000, p. 72), um curso oferecia um ensino profissional por um lado, e um ensino de humanidades e ciências, por outro lado. Contudo, uma nova fase se inicia e a partir

⁸ A proclamação da República se deu em 1889.

de 1930 existe um forte movimento que pretendia transformar a escola normal numa “instituição de caráter estritamente profissional”.

É importante trazer a questão de disputa entre o grupo que defendia educação laica e os católicos que pretendiam implantar o ensino religioso nas escolas. Existia um conflito de interesses de ambas as partes. Adquiriram destaque duas iniciativas de formação de professores em nível superior, iniciativas estas que criam as reformas detalhadas a seguir.

Antes de detalhar as supracitadas iniciativas, é imprescindível esclarecer em âmbito nacional as suas origens. Na década de 1920, como afirma Brzezinski (2012, p. 26), “[...] a sociedade brasileira passou do modelo agrário – comercial – exportador dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial”. As mudanças trouxeram transformações nos setores político, social, econômico e conseqüentemente educacional, nesse cenário, ainda de acordo com a autora, torna se evidente uma reforma educacional.

Desse modo, nas décadas de 1920 e 1930 aconteceram mudanças apoiadas na ilusão de que a educação era a solução para ascensão social, a crença de que a escola poderia corrigir problemas da desigualdade social. Brzezinski (2012, p. 27) diz que “Nesse contexto, foi elaborado o documento “A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo”, que, [...] passou a ser divulgado pela história da educação brasileira em forma de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.”

Ademais, antes é necessário salientar, conforme pontua Tanuri (2000, p. 72): “Graças à atuação dos profissionais da educação, mediante publicações, conferências, cursos, debates e inquéritos, divulgavam-se ideias da escola renovada e formava-se uma nova consciência educacional [...]”. Destaca-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810 de 19 de março de 1932, o mesmo criticava a formação preconizada pelas escolas normais.

Com esse objetivo, o antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos –, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores. A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação (TANURI, 2000, p. 73).

Acontece mudança semelhante com a reforma realizada por Fernando de Azevedo, em São Paulo, onde o curso normal passa a ser constituído por um curso

profissional. Destarte, estava definido novo modelo de preparo profissional, de acordo com pesquisas, em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à recém-criada Universidade do Distrito Federal, passando a se chamar Faculdade de Educação. O Instituto de Educação, através da Escola de Professores, foi incorporado, em 1934, à Universidade de São Paulo. Como afirma Saviani (2009),

Nesse âmbito as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009, p. 03).

Apesar da importância na história de formação de professores as duas experiências supracitadas, segundo Scheibe e Durli (2011, p. 85) “Essas duas experiências implementadas na década de 1930 foram abortadas pelo golpe de 1937. As instituições de ensino superior sofreram forte repressão.” As instituições tiveram seu projeto inicial reformulado ou deixaram de existir. Porém, com tudo isso, os institutos de educação como parte integrante da universidade marcam a expansão da institucionalização da formação de professores no Brasil, e ainda, como afirma Brzezinski (2012, p. 19) “Tal fato, inegavelmente, demarcou o período inicial da evolução do curso de pedagogia no Brasil.”

Em suma, o objetivo desse recorte histórico foi chegar ao surgimento e criação do curso de Pedagogia, assim sendo, em 1939, com o decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril é criado o curso de Pedagogia, inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A partir das pesquisas sobre a origem do curso de Pedagogia é válido ressaltar que, quando criado na década de 1930, estava em meio aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. A autora Brzezinski (2012, p. 18) deixa claro que “A Revolução de 30 é apresentada tradicionalmente como o marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil”.

A partir disso, a história da formação de professores acentua a polêmica discussão da identidade profissional do Pedagogo e as diferentes atribuições instituídas a cada decreto sancionado. Como aponta a assertiva a seguir:

Em várias instituições de ensino superior, o curso de Pedagogia continua nas pautas de discussão. Os estudos referentes à história desse curso, no Brasil, mostram uma sucessão de ambiguidades e

indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo (LIBÂNEO, 2010, p. 43).

É possível inferir que ao longo da história do curso encontra-se grande disputa de opiniões que divergem sobre a identidade profissional do pedagogo. E, sobretudo, nas legislações que regem o curso. Desponta, desse modo, a questão que perpassa toda a discussão da identidade profissional do pedagogo nos marcos legais que o regulamentam.

Por sua vez, a Lei Orgânica do Ensino Normal traz novo padrão de ensino, a saber:

O normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (TANURI, 2000, p. 75).

Depois da citada reformulação e a grande procura pelo curso normal, com o advento da reforma do ensino secundário e normal, em 1968, a reforma atinge o objetivo e cai drasticamente a procura pelo curso normal, cujas matrículas caíram de 93.762 em 1968 para 12.856 em 1971, de acordo com Campos (1987, p. 88 apud TANURI, 2000, p. 80). Assim, começa a descaracterização da escola normal de formação de professores das séries iniciais. Com a Lei 5.692/71, que estabelece diretrizes e bases para o primeiro e segundo grau, a escola normal se dissolve nas diferentes habilitações do magistério.

Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000, p. 80).

É válido ressaltar que todas as reformas e mudanças se davam no momento em que o país passava por intensas transformações políticas, tinha sofrido a ditadura militar e se encontrava no processo de redemocratização. Como cita Gallo (2009, p. 04), “Proveniente dessa série de reformas no sistema educacional, em pleno regime militar, em 1968, ocorreu a reordenação do ensino superior, decorrente

da Lei 5540/68, e resultou na modificação dos currículos dos cursos superiores.” Por isso, a formação de professores para o ensino normal passa a ser feita nos cursos de Pedagogia.

A primeira reformulação do curso foi a de 1962, já mencionada, e a segunda aconteceu em 1969, porém antes de trazer reflexão de cada uma destas é importante reafirmar que o decreto- lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 cria o curso de pedagogia no Brasil. Como afirma Silva (2006),

Visando à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico, ficou instituído, por tal documento legal, o chamado “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país (SILVA, 2006, p. 11).

Esse modelo de formação ficou conhecido como o esquema “3 +1”, o qual em três anos formava o bacharel e estudando mais um ano saía licenciado. Como aponta Silva (2006),

No caso do curso de Pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (SILVA, 2006, p.12).

Como anteriormente pontuado, o Parecer 251/62 e o Parecer 252/69 em atendimento à Lei nº 4.024/61 (LDB) mantêm o curso de bacharelado para formação do pedagogo e regulamenta as licenciaturas. Conforme afirma Libâneo (2010, p. 46), “O Parecer CFE 252/69 – a última regulamentação existente – abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer 251/62.”

O curso de pedagogia passa a seguir a mesma linha dos outros bacharelados. O que pode ser confirmado com a seguinte afirmação:

O curso de pedagogia também foi padronizada com a utilização da simetria artificial adotada para cursos de bacharelado. O bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do curso de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo (BRZEZINSKI, 2012, p. 44).

A identidade do curso é questionada desde a sua criação e a cada regulamentação só aumenta a histórica discussão.

O Parecer 251/62 deixa ainda mais instituída a incerteza, pois apenas fixa um currículo mínimo e duração do curso. Ao fim, conforme afirma Silva (2006)

Mas o interessante é apontar que os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse (SILVA, 2006, p. 17).

Ademais, o supracitado parecer deixou uma imprecisão no currículo. Trata do profissional de uma maneira geral, acentuando mais ainda a obscura identidade profissional do pedagogo. Procurando solucionar o problema da imprecisão e indefinição do curso, é sancionado o Parecer 252/69, com mesma autoria do anterior, resultando na fragmentação do curso em diversas especializações e gerando novos problemas no que diz respeito à identidade do curso e do pedagogo. Como aponta Silva (2006),

Já no enunciado de seu título, esse parecer não deixa dúvida quanto ao profissional, ou melhor, profissionais a que se refere ao ser apresentado como instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares (SILVA, 2006, p. 25-26).

Sendo assim, o apresentado parecer procura solucionar os antigos problemas e expõe as diferentes habilitações no curso, porém, como afirma Silva (2006), este ainda não consegue encontrar o caminho do curso de pedagogia. Em suma, o que aconteceu pode ser entendido a partir da afirmação de Silva (2006), quando pontua:

Na realidade, o que o parecer 1969 trouxe foi uma inversão da situação até então vivida pelo curso. Se a partir de 1962 o pedagogo era identificado com um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação -, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista em educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta (SILVA, 2006, p. 53-54).

Depreende-se que, mesmo com o campo de trabalho definido, o pedagogo continuou a enfrentar problemas com a sua atuação profissional. Ou seja, a questão básica da identidade do pedagogo não se resolve. Não por falta de tentativas de reformular o curso, mas o parecer de 1969 perdura por quase trinta anos. Cabe neste momento esclarecer, como afirma Brzezinski (2012), que o Parecer 252/69, junto com a Resolução 2/1969, vieram regulamentar o Art. 30 da Lei 5.540/1968. E este mesmo Parecer regulamenta o que foi promulgado na LDB/1961. Ou seja, a LDB de 1961, Lei nº. 4.024/61, mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo através do Parecer CFE 251/62 e regulamenta as licenciaturas através do Parecer CFE 292/62.

Assim, fica explícito que as reformas empreendidas na década de 1960 trouxeram grandes mudanças para o curso de pedagogia. O que pode ser ratificado na seguinte afirmação:

Em síntese a reforma universitária, durante o governo militar, reformulou o curso de pedagogia pelo Parecer 252/1969, provocando mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a identidade do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação (BRZEZINSKI, 2012, p. 80).

O que pode ser destacado na década de 1960 era a discussão da existência do curso ou não no Brasil e se tinha realmente um conteúdo próprio. O supracitado parecer não resolveu a questão da identidade profissional do pedagogo. Apesar de definir os profissionais a serem formados, o mesmo não dá conta das condições para exercer a profissão e tampouco prepara o pedagogo enquanto educador. Como assegura Silva (2006, p. 56), “Em síntese, o parecer CFE nº 252/69 ao mesmo tempo em que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação”.

A década de 1970, por sua vez, traz a continuidade das discussões sobre a identidade do curso, sobretudo no que diz respeito à permanência da existência do curso no país. Como fica claro em Brzezinski (2012):

No final da década de 1970, uma das questões que preocupavam os educadores brasileiros envolvidos com a formação de profissionais da educação era a da reformulação ou da extinção do curso de

pedagogia que mais uma vez estava ameaçado por críticas à sua identidade (BRZEZINSKI, 2012, p. 17).

Desse modo, fica claro que a histórica questão se perpetua e está longe de chegar a uma definição. O que de fato acontece é a rejeição, por parte do Conselho Federal de Educação, do conjunto de medidas elaboradas pelo mesmo autor dos pareceres aprovados anteriormente. Resume isso a citação de Silva (2006), quando afirma que:

Tal iniciativa foi desencadeada em 1973, mas, em 1976, algumas das indicações aprovadas pelo CFE e que chegaram a ser homologadas pelo então ministro da Educação e Cultura foram sustadas e devolvidas ao conselho (SILVA, 2006, p.57).

A história do curso de pedagogia até a década de 1970 é regida pelos decretos, leis, reformulações e pareceres outorgados pelo então Conselho Federal de Educação. Pode-se dizer que a participação da sociedade (educadores e estudantes) não estava ativa nas decisões tomadas. Este quadro começa a mudar no final dos anos de 1970. Silva (2006) afirma que:

Foi no final da década de 1970, a partir da notícia de que as indicações sustadas começavam a ser reativadas pelo MEC, que professores e estudantes universitários se organizaram para controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil, através de movimentos que perduram até nossos dias (SILVA, 2006, p. 61- 62).

A comunidade universitária reage, como deixa bem claro a autora Brzezinski (2012, p. 81): “Dessa vez, o conselheiro não conseguiu seu intento de mudar radicalmente o curso.” A intensa mobilização dos educadores brasileiros surte efeito e passam assumir os estudos de reformulações do curso.

É visível que, mesmo com retrocesso das indicações, a comunidade dos professores e estudantes universitários começa a se organizar e é criado o “Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”. Ainda citando Silva (2006, p.63), este, juntamente com várias associações e entidades “[...] pela abrangência de sua ação, passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em razão do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores.”

Apesar de todo o esforço e dedicação, é importante dizer que o movimento não conseguiu ainda resolver todas as questões postas, prova disso, como salienta Libâneo (2010):

O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, representado hoje pela Anfope, produziu ao longo destes anos documentos bastante expressivos do debate, tendo exercido efetiva influência na concepção de formação do professor e na reformulação de currículos em algumas Faculdades de Educação. No entanto, é forçoso reconhecer que, por insuficiente base teórica, por falta de propostas consensuais dos vários grupos de intelectuais envolvidos, por dificuldades encontradas na própria realidade ou, mesmo, por obstáculos legais, é ainda modesto o nível de alcance de seus objetivos (LIBÂNEO, 2010, p. 50).

Desse modo, a discussão permanece, depois desse salto na história, com o objetivo de contextualizar o desdobramento que o movimento alcançou, ou melhor, continua lutando. Voltando a história às décadas de 1970 e de 1980, o curso de pedagogia continua nas pautas de discussões. O que se tem naquele período é um movimento de resistência contra os “pacotes” de medidas que desvalorizavam o curso e o próprio profissional. Como fica bem claro em Brzezinski (2012), o movimento era contra as possíveis mudanças que visavam à extinção do curso e ainda a descaracterização da profissão.

Neste momento, é de suma importância deixar claro que o objetivo, neste momento da escrita, não é fazer juízo de valor de qual melhor caminho a ser tomado na definição do curso, o intuito é traçar o histórico do curso no Brasil.

Depois dos pareceres de 1969 homologados, teriam na história do curso outros cinco que reestruturariam drasticamente o curso de pedagogia no Brasil, como já mencionado, essas medidas não foram aprovadas pelo então Conselho Federal de Educação. O que se tem no período de 1979 a 1998, como diria Silva (2006), é o tempo das propostas, no qual a identidade do pedagogo está em debate e o que se decidiu naquele período definiu os moldes do curso até hoje. Porém, é válido ressaltar que as discussões ainda perduram. Como deixa claro Silva (2006, p. 64), “A propósito, a própria continuidade do processo de discussão em torno do assunto até os dias de hoje já é um forte indicador das dificuldades em se equacionar o assunto.”

Depois de 1969, o próximo marco legal que rege o curso de Pedagogia no Brasil é a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei federal nº

9394/96, ou seja, passaram-se exatamente vinte e sete anos para que uma nova legislação entrasse em vigor. Anteriormente não teve nenhuma regulamentação oficial, e sim elaborações de propostas no interior do próprio movimento.

Destaca-se entre elas uma proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura elaborada em um dos seminários em 1983 em Belo Horizonte, a mesma ficou conhecida como “Documento Final”. Este fortalece a discussão da pedagogia enquanto curso no interior do movimento, porém não vai à frente, como pode ser conferido a partir da seguinte assertiva:

De fato, nos encontros nacionais subsequentes, a configuração esboçada para o curso através do “Documento Final” de 1983 não conseguiu se firmar e partir daí o impasse a respeito da “identidade do pedagogo” passa a ser assumido, de maneira explícita, nos relatórios de discussão que se sucederam (SILVA, 2006, p. 72-73).

À medida que o movimento passa a cobrar uma reformulação, são acirradas as discussões, e oficialmente representado pela ANFOPE a partir dos anos de 1990, desenvolvendo a reestruturação global, é decidido que a docência é base da identidade profissional do educador, como fica claro a seguir:

Na longa trajetória percorrida pelo movimento de educadores que se aglutinaram em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), acabou por se consolidar a posição de que “a docência se constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”, ou seja, de que o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo (TANURI, 2000, p. 84).

Sendo assim, os cursos de licenciatura passam a ter a docência como base de sua formação. Como sinalizado antes, a nova LDB 9394/96 é o novo marco legal que mexe com o curso de pedagogia ao regulamentar no seu artigo 62 os institutos superiores como local de formação de professores para educação infantil e anos iniciais, e assim emerge novo debate, se o curso de pedagogia continuaria com essa função. O que fica claro em:

[...] a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica fara-se- á em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62) (TANURI, 2000, p. 85).

Como citado anteriormente, a docência sendo base da formação no curso de pedagogia formava professores para as supracitadas etapas da educação básica. Em meio à efervescência das dúvidas levantadas pelos artigos 62 e 64 da nova LDB, o curso é mantido. Como fica bem claro:

Estabelecido o embaraço, passou a ser grande a expectativa a respeito do futuro do curso de pedagogia. Enquanto as instituições passaram aguardar o encaminhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), pode-se entender que o MEC sinalizou pela manutenção do curso uma vez que, ao solicitar – por meio do edital nº//97 da Secretaria de Educação Superior (SESu) – que as mesmas encaminhassem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores [...] manteve entre estas a referente ao curso de pedagogia (SILVA, 2006, p. 77).

A propósito, a proposta elaborada pela comissão de especialistas considerou sugestões das entidades nacionais do campo educacional, de acordo com Silva (2006), sendo assim, em 6 de maio de 1999, fez-se a divulgação do documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares”. Ainda de acordo com Silva (2006, p.82), “Numa proposta suficientemente abrangente, a comissão congregou as atuais funções do curso, abrindo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional.” Esta proposta foi de autoria da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.

É imprescindível citar dois decretos que influenciaram diretamente na função do curso de pedagogia: o decreto nº 3.276, de 1999 e o decreto nº 3.55 de 2000. Os mesmos determinam que a formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se daria no curso normal superior: enquanto o primeiro defendia que se daria *exclusivamente*, o segundo, por sua vez, diz que se daria *preferencialmente* no nível superior.

Como pontua Silva (2006), existia uma grande apreensão sobre os novos rumos a serem traçados pelo curso. Seguindo a discussão dos marcos legais do curso de pedagogia no Brasil, é de suma importância trazer uma discussão sobre a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006⁹, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Antes de adentrar nesta discussão, é válido ressaltar que, ao longo da sua história, o

⁹ Essa discussão acontece no capítulo três.

curso sofre com a incerteza de sua função e falta de reconhecimento, como afirma Silva (2006, p. 89): “Pelo exposto, não como negar a fragilidade que se reveste o curso de pedagogia [...]”.

Em síntese, até a criação do curso de Pedagogia no Brasil, existiram várias iniciativas de formação de professores, começando pelas escolas de ensino, professores adjuntos e a expansão e estabelecimento das escolas normais e posteriormente diluição das mesmas em habilitações do magistério.

É perceptível que o curso de pedagogia se origina a partir dos cursos normais, o que fica claro em Brzezinski (2012, p. 12): “o curso de pedagogia tem sua gênese nos cursos pós-normais realizados nas antigas Escolas Normais.” Ainda de acordo com a mesma autora, ao fim, as Escolas Normais foram se adaptando a cada decreto e foram progressivamente elevadas ao nível superior.

Assim, o presente capítulo pretendeu discorrer sobre a história do curso no Brasil a partir dos marcos legais que o regulamentaram. Fica claro que a história do curso no país teve altos e baixos e continua em pauta de discussões no campo educacional. Existe a necessidade de cada vez mais estudar e se aprofundar nesta temática, sobretudo pensando na qualidade de formação oferecida no ensino superior de nosso país.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE (S) PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO DESDE OS MARCOS LEGAIS

O curso de Pedagogia sofre várias regulamentações ao longo da sua existência, segundo Libâneo (2010, p. 45): “A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, prevê a formação do bacharel em Pedagogia [...]”. O curso tinha objetivo, de acordo com Tanuri (2000, p. 74), “visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais.”

Pelo exposto, o curso de Pedagogia é criado em 1939, e desse momento em diante acentua o debate sobre a identidade profissional do Pedagogo devido às diferentes resoluções e decretos que deliberam sobre o curso, como mencionado anteriormente.

A partir de uma análise das diferentes diretrizes, resoluções e decretos que ao longo dos anos de existência regem o curso, levantam-se questionamentos acerca da sua identidade, sobretudo das atribuições do pedagogo. É possível inferir que a cada regulamentação sancionada o curso passa por um debate sobre a sua especificidade, como já vem sendo discutido ao longo deste trabalho.

A resolução nº 1 de maio de 2006 é a legislação vigente que regulamenta o curso de pedagogia no Brasil. A mesma traz que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.1).

A partir de estudos e reflexões sobre a atual situação da Pedagogia no Brasil de uma forma geral, que vai diretamente influenciar na Pedagogia enquanto curso, é que existe uma desvalorização da mesma enquanto campo de saber, e ainda, do próprio profissional, o que desdobra diretamente na questão da identidade profissional do pedagogo. O autor Libâneo (2010) deixa isso claro quando questiona:

Se há um fenômeno evidente de pedagogização da sociedade, porque a Pedagogia e o pedagógico têm sido desvalorizados?

Porque essa má fama do termo e do próprio processo? (LIBÂNEO, 2010, p. 171).

O questionamento supracitado é o pano de fundo da histórica discussão que se desdobra nos dias atuais e que tem devida atenção neste trabalho no sentido de trazer reflexão que possibilite novo olhar crítico reflexivo sobre a temática e construa novo saber.

A publicação da legislação de 2006 reacende o debate em torno do curso de Pedagogia no Brasil. O autor Libâneo (2006), no seu artigo intitulado “Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”, traz uma reflexão crítica sobre a DCN/CP nº1 de 2006 e deixa claro que existe uma imprecisão conceitual quando se trata de esclarecer o objetivo e o tipo de profissional a ser formado: “[...] imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia e docência (LIBÂNEO, 2006, p.846)”.

A crítica do autor quanto à definição conceitual adotada, ou a falta dela, reflete diretamente, como afirma o próprio autor:

[...] ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho, necessária em qualquer âmbito científico ou profissional, sem o que a prática profissional pode torna-se inconsistente e em qualidade (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Nota-se que, mesmo com uma nova legislação vigente, ainda não se chega a um ponto convergente que solucione a histórica discussão da identidade profissional do pedagogo, mais uma vez, o debate se acentua, como já citado anteriormente.

Além disso, o que está posto no parágrafo único do artigo 4º do documento “As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]” DCN/CP nº1 (2006, p. 02) traz evidência da simplificação e desvalorização do profissional.

Diante da desvalorização do profissional pedagogo, não apenas da profissão como também do seu campo de conhecimento e especificidade da Pedagogia, é de suma importância aprofundar as discussões e trazer um novo olhar sobre a temática a partir da realidade pesquisada.

E ainda, perante uma sociedade tão informatizada e globalizada com grande volume de informações e que a cada dia requer um profissional atualizado, no

campo educacional, acrescenta-se a esse profissional da educação um perfil desenhado que compete exercer sua função para além dos espaços escolares e acadêmicos, por isso, é de suma importância ter clareza e convicção de seu papel e de sua identidade profissional e ainda da concepção de educação que defende, sobretudo na superação dessa dita “desvalorização”.

No seu livro “O que é educação”, o autor Carlos Rodrigues Brandão (2007) deixa claro que a educação existe em toda parte e que ninguém escapa dela. Porém, esta constatação não isenta a responsabilidade e papel que o profissional da educação hoje exerce, antes sim, o desafio só aumenta. Perante a atual conjuntura, onde se abrem várias possibilidades de processos formativos, a exemplo dos espaços de acontecimentos das ações dos movimentos sociais diversos, é que se tece a reflexão aqui pretendida sobre a identidade profissional do Pedagogo que se alarga nas últimas décadas.

A princípio, o diálogo neste capítulo trata dos marcos legais do curso, conforme apontamentos anteriores, para a partir daí trazer o conceito de pedagogo, Pedagogia e discussão sobre a identidade profissional diante da literatura estudada.

Desse modo, o presente capítulo intitulado “Identidade (s) profissional do Pedagogo: um processo em construção desde os seus marcos legais” vem abordar o conceito de identidade profissional e trata, ainda, da reflexão sobre o que é pedagogia e quem é o profissional pedagogo. Ademais, o conceito de identidade neste trabalho é entendido como processo de construção de sujeitos enquanto acadêmicos e/ou profissionais.

2.1 Pedagogia e Pedagogos

Afinal o que é pedagogia? Quem é o profissional pedagogo? São questionamentos que perduram no campo educacional apesar de estarem em discussão há muito tempo. E ao pesquisar os termos pedagogia e pedagogo, é visível que ao longo de sua história novos significados foram incorporados.

De acordo com sua etimologia, a palavra pedagogo originalmente era usada para aquele que conduzia a criança à escola. A autora Aranha (2006) define que “A palavra paidagogos significa literalmente “aquele que conduz a criança” (pais,

paidós, “criança”; agogôs, “que conduz”). Desse modo, o pedagogo era o escravo que levava a criança para o local de estudos, nesse período não existia instituição escolar propriamente dita. Segundo Brandão (2007, p.43), “O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida.”

O conceito de pedagogo atualmente se encontra ainda em debate e os conceitos apresentam reflexões por vezes divergentes uma das outras. Um conceito dessa categoria que dialoga com o presente trabalho é a de Libâneo (2010):

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 2010, p. 52).

Na trajetória da Pedagogia o conceito da categoria pedagogo foi sendo ressignificado, assim como a própria Pedagogia e, hoje, essa categoria conceitual se define enquanto o profissional da educação que atua nos diferentes espaços da educação, cuja formação acontece no curso de Pedagogia. Porém, ainda permanece a indagação acerca da sua identidade profissional nas literaturas disponíveis sobre a temática.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da CFP/UFRB, em estudo, ao apresentar o perfil profissiográfico do egresso, pontua que o curso:

[...] formará o Licenciado em Pedagogia para atuar em instituições escolares e não-escolares na docência em educação infantil; no ensino básico nos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias de formação pedagógica, bem como na gestão educacional (PPP, 2008b, p. 14).

Desse modo, existe um leque de possibilidades para a atuação desse profissional quando formado e ainda é visível que onde existe uma prática educativa cabe a atuação do pedagogo. O documento analisado não explicita a atuação do pedagogo enquanto educador popular¹⁰.

¹⁰ De acordo com Romão (2010), a Educação Popular já conta com uma história muito rica, na qual estão envolvidos numerosos educadores, inúmeros movimentos sociais e populares, sem falar no

Na literatura atual, a formação de professores, sobretudo a formação do pedagogo no Brasil, encontra uma abordagem a qual defende três tipos de pedagogo a serem formados.

Libâneo (2011) argumenta que “existe o pedagogo *lato sensu*, pedagogo *strictu sensu especialista* e o pedagogo *stricto sensu*” (p. 72). Ainda esclarece sobre o primeiro tipo de pedagogo, o qual se refere a todos os profissionais que atuam em diversas modalidades da prática educativa; o segundo, por sua vez, com ajuda das demais ciências da educação, se ocupa das pesquisas educacionais, formação profissional, gestão de sistemas de escolas etc.; e o último tipo trata dos professores do ensino público e privado que atuam nos diversos níveis de ensino.

Corroborando com a visão acima explicitada, há a defesa de uma tríplice função, de acordo com Lima e Gomes (2012), quais sejam: docente, pesquisador e gestor. Assim, as autoras tecem a reflexão no sentido de assegurar o debate da qualidade na formação dos futuros profissionais da educação ao pontuarem que a função docente seria a base para atuação dos profissionais da educação na construção de uma base sólida sobre o fazer pedagógico, e ainda argumentam que a docência “garante o conhecimento prático necessário para a orientação, coordenação, pesquisa e gestão de unidades ou sistemas” (LIMA e GOMES, 2012, p. 208), o que nos conduz acerca da importância da docência enquanto possibilidade de campo epistemológico, em que pese a sua total compreensão durante o percurso acadêmico nos cursos de Pedagogia.

A segunda função, ainda segundo as autoras, se apresenta como importante no desenvolvimento profissional e é necessária para se olhar a realidade para além do senso comum, e acrescentam: “Já a dimensão de pesquisa [...] como uma função essencial à prática docente, necessita ser qualificada no sentido da sistematização das produções e da potencialização de ações formadoras [...]” (LIMA e GOMES, 2012, p. 208). É mais uma evidência do trato dado ao profissional da educação no sentido de atender à tríade formativa na universidade, ou seja, a dimensão da pesquisa, como já defendido neste trabalho, se apresenta como princípio educativo

próprio Estado. Ela está ligada a todo um movimento que busca, por um lado, a extensão da educação formal para todos e, por outro, a formação social, política e profissional, sobretudo, de jovens e de adultos excluídos da escola regular na idade própria. Em suma, ela justifica seu nome pelo comprometimento com a luta pela universalização do banquete civilizatório.

e formativo para o estudante na graduação e esta precisa também estar atrelada à identidade do profissional do Pedagogo.

A terceira e última função diz respeito ao entendimento de forma contextualizada da relação entre sociedade e escola, promovendo a participação de todos, em síntese as autoras se referem “[...] a dimensão da gestão, pensada na perspectiva de organizadores de políticas públicas” (LIMA e GOMES, 2012, p. 209). Nesse ponto, a dimensão da docência no exercício da gestão dialoga com o conceito de gestão democrática e participativa que toma a escola como espaço de vida na comunidade.

O PPP do curso em estudo defende que o(a) pedagogo(a) formado na proposta do mesmo terá que estar preparado e apto a:

Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (PPP, 2008a, p. 11).

Depreende-se a partir das reflexões trazidas pelas autoras e surgidas na análise do PPP do curso de Pedagogia do CFP/UFRB que as três dimensões sejam incorporadas na identidade profissional do pedagogo, de forma que a articulação dessas transforme a realidade do chão da escola, uma vez que alia a pesquisa e a extensão enquanto ferramentas de intervenção para atingir a criação de políticas públicas nos contextos diversos da educação, potencializando a práxis educativa.

Sobre a categoria práxis, o PPP (2008a) do curso traz que “o eixo da Práxis Pedagógica [...] é dimensão estruturante do ato de pesquisar o ensino e consolidar uma identidade profissional docente” (p. 02). Desse modo, a tríade defendida na universidade precisaria estar articulada com vistas a atender o objetivo de formar um profissional crítico e reflexivo da sua própria prática.

Em suma, independente das denominações atribuídas historicamente ao profissional pedagogo, é fundante pensar a sua identidade profissional no sentido de uma formação ampla e consistente com vistas a sua valorização enquanto potencial agente de construção e mediador do saber, bem como assumir a educação como ato político.

Sendo assim, sobre o que é a Pedagogia e quando surge, Libâneo (2010, p. 163) deixa claro que “Certamente a Pedagogia existe desde que houve necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção no contexto social.” Porém, a sua institucionalização, ainda de acordo com o mesmo autor, ocorre com a modernidade, por volta do século XVI.

Libâneo (2010) faz uma breve incursão à história da Pedagogia que é pertinente pontuar neste momento. No século XVII, a concepção era de que o conhecimento vem da experiência e é dada uma atenção à individualidade do educando, portanto era preciso respeitar a natureza da criança e Comênio¹¹, naquele momento, era considerado o fundador da pedagogia moderna.

O século XVIII, ainda de acordo com o autor, é considerado o século da Pedagogia, a educação era tomada como a possibilidade de um mundo melhor, a educação para a cidadania. Nos séculos XIX e XX acontece um aprofundamento das discussões e se constata de fato a estreita relação entre educação e sociedade, e se tem reconhecimento das diferentes práticas educativas realizadas nos mais diversos espaços da sociedade.

Contudo, ainda persiste a pergunta: o que é Pedagogia? O autor Libâneo (2010) afirma que existe uma ideia do senso comum de que Pedagogia é o modo como se ensina, porém, que esta é uma concepção simplista e reducionista. E assim define:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2010, p.30).

Assim, Pedagogia tem um conceito amplo e toma a prática educativa como seu objeto e campo de conhecimento, e, ainda, se preocupa com a realidade histórica social e política nos contextos educacionais da sociedade.

A definição desta categoria conceitual pode ser completada com o conceito de Libâneo (2011), quando afirma:

¹¹ A partir de pesquisas infere-se que Jan Amos Comenius nasceu na cidade de Nivnice na região de Moravia atual República Tcheca e foi um pensador do século XVII, pioneiro na proposta de uma educação democrática e na sua Didática Magna, defendia que era preciso ensinar “tudo a todos totalmente”.

A Pedagogia é a teoria e a prática da educação. [...] investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão-assimilação de saberes e modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2011, p. 72).

Desse modo, a Pedagogia é um campo científico que se ocupa das práticas educativas nos mais diferentes espaços formativos, sobretudo, se preocupa com a investigação da realidade com vistas a intervir de acordo com a necessidade encontrada, intervenção esta com metodologias adequadas ao contexto em questão.

Sabe-se que as questões referentes às particularidades do estudo da Pedagogia e da sua identidade profissional são debatidas há muito tempo, porém, é difícil se chegar a um consenso. A autora Brzezinski (2012) traz que antes mesmo de sua criação existe a dúvida sobre a identidade do curso e da pedagogia e perdura até hoje.

Fazendo análise dos depoimentos da concepção de Pedagogia dos sujeitos que colaboraram com a presente pesquisa, as opiniões são divergentes. Aparecem as seguintes concepções: ciência da educação; processo de ensino e aprendizagem; curso de licenciatura; ciência da teoria e prática da aprendizagem. Desse modo, o processo formativo e constituição de suas identidades profissionais se deram de diferentes maneiras, a partir de suas diferentes experiências formativas.

As reflexões tecidas até aqui sobre a Pedagogia evidenciam a necessidade de maior reconhecimento de seu campo profissional. Trazer o olhar dos sujeitos em processo de formação na licenciatura em Pedagogia permite reflexão sobre como o curso contribui na constituição de sua(s) identidades(s) profissional(is). Nesse sentido, desponta o questionamento: o pedagogo tem identidade ou identidades?

O conceito de identidade, por sua vez, é complexo. O autor Stuart Hall desenvolve no seu livro "A identidade Cultural na pós-modernidade" três conceitos de identidades. O autor traz reflexão da constituição das mesmas ao longo da história da humanidade. O primeiro conceito, segundo o autor, é o sujeito do iluminismo, no qual o indivíduo é totalmente centrado, unificado, dotado, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

No segundo conceito (sujeito sociológico), a identidade é forjada na interação com o outro no espaço entre o mundo pessoal e o mundo público. E por último, o terceiro conceito, ainda de acordo com o autor, sujeito pós-moderno, onde não se tem uma identidade fixa, esta se torna móvel, ou seja, é definida historicamente, em diferentes momentos se assumem diferentes identidades.

“As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização” (Hall, 2006, p. 69). A partir da reflexão trazida pelo autor, é possível inferir que a sociedade se encontra no momento de incerteza de sua identidade, sobretudo nas questões inerentes às consequências da globalização sobre a identidade.

A autora Pimenta (1997, p. 06) afirma que “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Nesse sentido, para falar de identidade é preciso se situar no contexto sócio-histórico em que se está inserido.

A construção da identidade profissional, ainda segundo a autora, se dá nas relações com os pares, com o outro na rede de relações estabelecidas ao longo de toda a vida.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pautadas em saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Entender como se dá a construção da identidade profissional é o ponto de partida para perceber a dimensão e amplitude da formação do pedagogo na sua constituição enquanto tal. A partir desse entendimento de construção da identidade profissional, será tecida reflexão sobre os saberes da docência.

A autora supracitada destaca três saberes inerentes à docência que refletem diretamente na construção da identidade profissional, a saber: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência, de acordo com Pimenta (1997), iniciam antes mesmo da entrada no curso de graduação, pois já se tem uma noção do que é ser professor construído nas relações estabelecidas na vida escolar pelo experimento com os professores, nas informações que são passadas no contexto social.

O ponto chave, segundo a autora, é mudar a visão e olhar para a profissão como sendo um, e não mais com o olhar de aluno: “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (PIMENTA, 1997, p. 07). Ressaltando que os saberes da experiência não são suficientes para essa construção.

A partir da reflexão sobre a experiência de vida de cada sujeito contribuir para a formação da identidade profissional, leva à reflexão de um dado analisado de que o estágio se apresenta como uma das principais contribuições do curso na constituição da supracitada identidade, mesmo sendo apontado que precisa de melhorias quanto a sua execução na graduação.

O Projeto Político Pedagógico (2008a) do curso deixa bem claro e toma o estágio “como lócus da formação e ressignificação da identidade docente no sentido de que é na docência compartilhada que o educando vivencia essa experiência de um lugar diferente, não mais de aluno, mas sim de professor” (p. 10). O que pode ser verificado no olhar dos estudantes quando perguntado da contribuição do curso no processo de formação da identidade profissional? Na fala de E1 (entrevistado um) e E2 (entrevistado dois), por exemplo,

[...] acho que esta constituição da identidade docente ela foi acontecendo paulatinamente com os estágios e acho que esta identidade de ser docente se constituiu no processo. O estágio foi decisivo para afirmar é isso que eu quero pra minha vida ou não. Porque eu acho que é o momento crucial para você avaliar se fez uma boa escola e se realmente você quer dar continuidade a sua vida docente [...] (E1, 2018).

[...] os estágios pra mim assim a gente aprende muito como eu já entrei no curso em 2013 foi um ano assim muito difícil assim percebe os avanços que tem contribuindo pra nossa formação pra gente levar para sala de aula de maneira diferenciada e pra mim é um privilégio

quando a gente participa dos estágios porque a gente vai levar mais e a gente aprende com o outro com a prática do outro professor que esta na sala de aula (E2, 2018).

Na fala do entrevistado dois, as experiências, nem só a sua, como a do outro, contribuíram para o processo de construção de sua identidade profissional. E ainda, as falas demonstram que a experiência garante uma reflexão de sua própria prática que vai culminar até mesmo na decisão de escolha da profissão.

Outra questão importante que resulta nos saberes da experiência é a capacidade de reflexão e pesquisa de sua própria prática, o que poder ser definido pelo conceito de professor reflexivo. O intuito não é trazer aprofundamento deste conceito, porém discuti-lo pontualmente como saber que tem influência direta na construção da identidade profissional docente.

O conceito de professor reflexivo, para pensar a formação do pedagogo no sentido de trazer maior entendimento de como a experiência contribui na formação da identidade desse profissional, é válido quando concebido como capacidade de refletir a sua própria prática no intuito de melhorá-la a cada dia, lembrando que a prática educativa do pedagogo não acontece apenas no ambiente escolar, mas nos diversos espaços educativos da sociedade. Como pode ser verificado na afirmação de Pimenta (2012, p. 23): “Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação”. Enfim, é um movimento que precisa estar interiorizado a ponto de se tornar um hábito intrínseco à atuação do profissional.

A capacidade de ação – reflexão – ação de sua própria prática abre oportunidades para melhorar o exercício profissional, quando a reflexão é entendida como oportunidade de ressignificar e mudar o que não está dando certo. Como nesta pesquisa os sujeitos estão em formação, esse processo reflexivo se dá nos diferentes momentos formativos durante a graduação.

Há uma colocação de Franco (2012) que explica exatamente o que se pretende trazer nesse momento:

A experiência é trabalhada como uma componente importante na construção de um profissional reflexivo, que toma a sua prática e a relação coletiva que estabelece com outros colegas, elementos de reflexão que possibilitam mudanças (FRANCO, 2012, p. 260).

Tomar a relação com o outro oportunidade de construção de conhecimento e de informações para repensar a sua própria constituição como profissional é de suma importância e demonstra a valorização do saber do outro, de aprender com os pares.

Porém, é bom deixar pontuar que este conceito aqui não é defendido de uma forma esvaziada sem um embasamento para tal ação. Como alerta Pimenta (2012), o saber docente não é feito só da prática:

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na forma ação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2012, p.28).

Sendo assim, é de suma importância a qualidade na formação para que desperte o senso crítico e se tenha de fato uma prática condizente com a concepção que se prega. Uma reflexão ampla que Ghedin (2012) traz e permite uma compreensão extensa ao que está sendo colocado é que teoria e prática são processos indissociáveis:

No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança de epistemologia da prática para a práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2012, p. 153).

Afirmção que leva à reflexão do segundo passo, defendido pela autora Pimenta (2012), que está diretamente ligado aos saberes do conhecimento, ou seja, a constituição da identidade profissional é mediada pelo desenvolvimento e capacidade que o profissional, nesse caso o pedagogo, tem de tratar do conhecimento, para que o mesmo possibilite no aluno também a capacidade de produzir conhecimento, o que está para além de apenas passar informações. Assim, acrescenta:

Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas [...] no contexto da contemporaneidade, constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura (PIMENTA, 1997, p. 09).

É perceptível, portanto, que não se trata de uma prática esvaziada nem um conhecimento acrítico: trata-se de uma unidade formativa, é necessário equilíbrio.

Como pode ser verificado abaixo:

[...] um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação (IMBERNÓN, 2011, p. 31).

Depreende-se que, para chegar a um conhecimento profissional que dê suporte para a construção de sua identidade, o pedagogo precisa chegar a um bom senso, ou seja, um saber construído na experiência e reflexão.

Assim, não bastam as experiências e o conhecimento, como já foi pontuado, por isso, o terceiro passo são os saberes pedagógicos e didáticos, que por sua vez, conforme a autora, não se tratam apenas das informações adquiridas no curso, em síntese, é o despertar para investigar, pesquisar e refletir sobre a própria prática a partir dos saberes construídos. Ressalta Pimenta (1997):

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 1997, p.10).

Em suma, é a desmistificação de que no curso encontra instrumentos prontos e acabados que serão usados em toda e qualquer situação na sala de aula. Ou seja, os saberes pedagógicos válidos na contribuição da formação da identidade profissional são daqueles construídos na própria ação, o que a autora denomina na sua própria “prática social de ensinar” (p.10).

Nesse momento é válido trazer reflexão, mesmo que sucintamente, sobre didática e docência para maior compreensão do que se quer trazer sobre os saberes pedagógicos e didáticos na construção da identidade profissional docente. Nesse sentindo, a autora Pimenta (2011) argumenta:

A Didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual

os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento são estudados nas suas determinações histórico-sociais (PIMENTA, 2011, p. 74).

Desse modo, o objetivo principal é a experiência concreta entre professor e aluno, sempre fazendo relação entre teoria e prática, e ainda, tomando a sua realidade como ponto de partida e chegada. E a docência, por sua vez, de acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 03).

Para tanto, docência não é sinônimo de dar aulas, é uma ação educativa realizada por diferentes saberes e tem intencionalidade que visa transformação social, valorizando diferentes espaços e contextos.

Depois de trazer reflexão dos três passos que podem direcionar ao maior entendimento da construção da identidade profissional do pedagogo, fica explícito que se trata de um processo de construção de conhecimento feito a partir da reflexão de experiências concretas e que parte de sua própria prática.

E para, além disso, é uma construção que não acontece da noite para o dia, requer uma permanente e constante busca de aperfeiçoamento e construção e reconstrução sempre. Apesar de todo o estudo e discussão sobre a temática, ainda persiste questionamento quanto à identidade profissional do pedagogo.

Por isso, é preciso trazer duas questões que movem nacionalmente o debate em torno do curso de Pedagogia, quais sejam: a docência sendo a base da identidade profissional do pedagogo tese defendida pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) ou que a teoria e práticas pedagógicas sejam o embasamento para este profissional. O autor Libâneo (2010) deixa bem clara esta questão na seguinte assertiva:

[...] importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula) [...] Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2010, p. 39).

Ao analisar as duas diferentes opiniões, a docência sendo a base de formação e pedagogo cientista da educação, alguns pesquisadores educacionais defendem que a base da identidade profissional do pedagogo remete logo ao seguinte ponto, o curso de pedagogia precisa formar o pedagogo para atuar em diferentes campos educativos, mas ao mesmo tempo, como pontua Libâneo (2010, p. 29), “Hoje em dia, muitos pedagogos parecem estar se escondendo de sua profissão ou, ao menos, precisando justificar cotidianamente seu trabalho”. Situação essa que dificulta o entendimento que o próprio pedagogo tem de si próprio, ou seja, da sua identidade profissional.

Mesmo trazendo uma definição específica do perfil profissional do pedagogo, existe uma lacuna em aberto que permanece deixando uma falta de firmeza e clareza no exercício profissional. Ou seja, se já tem uma definição por que permanece a incerteza quando egresso de seu lugar de atuação?

Esta questão fica explícita no PPP do curso:

A problemática da preparação do professor para atuar nas diferentes séries e nos diversos níveis do ensino tem motivado importantes debates no Brasil, principalmente no que diz respeito às atribuições e competências do pedagogo(a). Existe hoje uma indefinição da própria finalidade formativa que acarreta conseqüentemente, uma ausência de clareza sobre as necessidades que configuram o próprio processo formativo deste profissional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008a, p. 06).

Desta forma, fica claro que existe um impasse que precisa ser solucionado que diz respeito ao processo formativo. Uma afirmação que consegue trazer um entendimento amplo sobre a realidade do curso é a colocada por Libâneo (2010), quando pontua:

O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da

reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo (LIBÂNEO, 2010, p. 50).

É uma afirmação que remonta ao histórico do curso no país à medida de cada promulgação, e conseqüentemente, revogação de leis e decretos que regem o curso. Pode-se dizer que hoje a realidade é reflexo do ontem que ainda se encontra em construção. Desse modo, persiste uma indefinição que reflete diretamente na identidade profissional do pedagogo. Completa a autora Brzezinski (2012):

Apesar de tentativas feitas pelos pesquisadores, a concepção e o conteúdo da pedagogia ainda continuam imprecisos e controvertidos, por conseguinte, seus limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade da prática educacional (BRZEZINSKI, 2012, p. 74).

Apesar das incertezas quanto à identidade profissional do pedagogo, não se pode deixar de falar dos avanços no sentido da definição do campo profissional, como já discutido anteriormente. Como aponta o artigo 4 da Resolução CNE/cp nº 1, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia licenciatura:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 02).

Em se tratando ainda da definição de um perfil profissional a ser definido, é válido trazer o que prega o curso em estudo. Na página oficial do site da UFRB que trata do curso de Licenciatura em Pedagogia diz-se que:

O novo Pedagogo é um profissional capaz de desempenhar funções de docência, administração, gerência, supervisão, coordenação pedagógica, assessoramento, consultoria, pesquisa, inspeção, planejamento, avaliação em sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades pedagógicas sejam elas formais ou não (UFRB, 2018).

A definição do campo profissional não implica afirmar que finda o debate e se chega a uma conclusão sobre a temática, antes sim, suscita reflexões e busca de

novas visões que contribuam para a educação e atuação do profissional da educação, o pedagogo.

Pois o que de fato existe não tranquiliza a realidade no que diz respeito ao exercício profissional do pedagogo, é apontado por Libâneo (2010) sob a ótica de que:

[...] é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 25).

Fica claro que estas questões são fatores que desvalorizam o profissional, e resultam, ainda de acordo com o autor, também numa desqualificação acadêmica onde docente e pesquisadores desconhecem a especificidade da Pedagogia, apesar de criticá-la.

Porém, uma coisa importante que não pode deixar de ser pontuada é a esperança de transgredir o que está posto e melhorar a cada dia, pensamento este que pode ser completado com a seguinte citação:

A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível a melhoria da profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Para tanto, é preciso pensar que é possível melhorar apesar das dificuldades, desvalorização profissional, dentre outras dificuldades que afetam a formação do profissional da educação, o pedagogo.

Sendo assim, a discussão da construção da identidade profissional do pedagogo é ampla e complexa, mas a partir das reflexões realizadas até o momento, percebe-se que é um processo que está em construção. A identidade profissional é constituída por diferentes sujeitos em diferentes espaços e com realidades diversas, e pode se dizer que o pedagogo constrói identidades e não identidade.

CAPÍTULO 3 – O(A) PEDAGOGO(A) EM FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O trabalho foi realizado com o intuito de tratar das especificidades e perfil do egresso do curso de Pedagogia, e ainda, buscou o fortalecimento do curso no sentido de trazer aprofundamento teórico e um novo olhar sobre a histórica discussão da identidade profissional do pedagogo.

Com vistas a esclarecer o contexto onde se desenvolve o presente trabalho de pesquisa, é válido trazer como se dá a implantação do Centro de Formação de Professores. A história da tradição de ensino de Amargosa influenciou a presença da UFRB na cidade, como aponta UFRB (2010, s/n): “A Igreja Católica fundou na cidade o Colégio Sacramentinas, iniciando a forte tradição educacional da cidade.”

Falar da história de criação do CFP requer discutir a história da própria Universidade Federal no Recôncavo a partir do site oficial da Universidade. A primeira manifestação de apoio à criação de uma universidade no Recôncavo aconteceu em 14 de junho de 1822, em uma reunião do Senado da Câmara de Santo Amaro.

No texto disponível no site oficial da universidade há uma linha do tempo que detalha cada passo até a criação da UFRB. Em 1º de novembro de 1859 é criado o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (IIBA), em fevereiro de 1877 é associado ao mesmo a Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB). Segundo UFRB(2010),

No início do século XX a Escola passa por um período de instabilidade. Cortes de verbas por parte do governo federal terminam por transferir a instituição ao controle do Estado, em 1904. Em 1911, com o nome de Escola Média Teórico-Prática de Agricultura, retorna ao controle governo federal. Em 1919, passa novamente ao comando do estado, agora com o nome de Escola Agrícola da Bahia. A escola foi transferida para Salvador em 1931 (UFRB, 2010, s/n).

No ano de 1943, a Escola Agrícola da Bahia é transferida para a cidade de Cruz das Almas com o nome de Escola Agrônômica da Bahia, vinte e cinco anos depois esta escola passa a fazer parte da Universidade Federal da Bahia – UFBA, passando a se chamar Escola de Agronomia da UFBA. Em 1967, a Escola voltou a ser instituição federal. Em fevereiro de 2002 é quando de fato começam as

discussões e negociações para a criação da UFRB, e depois de várias audiências públicas e negociações com as autoridades competentes, é criada em 29 de julho de 2005 pela Lei 11.151 a UFRB. Como aponta UFRB (2010):

Finalmente, em 2005, a Escola de Agronomia foi desmembrada da UFBA. Nasceu a UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como resultado de uma ampla mobilização da comunidade regional (UFRB, 2010, s/n).

A UFRB inicia suas atividades em 2005. No livro aponta que a mobilização envolveu também o movimento estudantil e toda a comunidade civil. A criação da UFRB tem ligação direta com o anseio da comunidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá em ter uma instituição federal de ensino superior na região. O ato de criação da UFRB foi um momento marcante para todos. Conforme citado:

Sob o sol do Recôncavo, diante do prédio principal da antiga escola de Agronomia, mais de 10 mil pessoas, vindas de toda a região, viviam um dia histórico. Foi em 21 de março de 2006, ato solene de criação da UFRB. Era realizado. O Presidente da República, ministros, prefeitos, representantes da UFBA e da UFRB, lideranças e autoridades saudaram a multidão, e reafirmaram a importância daquele momento (UFRB, 2010, s/n).

O Centro de Formação de Professores, por sua vez, quando da sua implantação, firma o compromisso de contribuir com a formação de professores e firmar a importância da interiorização do ensino superior na qualificação de todos os sujeitos que vivem fora dos grandes centros.

A UFRB, através do Centro de Formação de Professores, pretende oferecer sua contribuição na história da educação no recôncavo. Instalado em Amargosa, lugar que tem o traço da diversidade, interagindo com nossa cultura, caminhamos para a construção de uma nova realidade educacional, que traga o sonho de garantir a cada cidadão o direito à participação e à cidadania de forma plena, crítica e transformadora (UFRB, 2010, s/n).

Diante da assertiva, é imprescindível dizer que um dos compromissos da UFRB é a promoção de desenvolvimento, produção de conhecimentos e transformação da realidade local e do entorno. Ademais, a implantação do CFP em Amargosa, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, se dá porque:

Amargosa é um dos municípios que compõem a região do Vale do Jequiçá do qual fazem parte outros vinte e três municípios. Devido a sua localização no Vale do Jequiçá, Amargosa abriga a sede da Diretoria Regional de Educação – DIREC 29 – que reúne e organiza a educação, no âmbito do governo estadual, de outros dez municípios. Por esta localização privilegiada, coube a Amargosa sediar o Centro de Formação de professores da UFRB que teve seu início de funcionamento em outubro de 2006 [...] (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2008b, p. 06).

A reflexão trazida com vistas a contextualizar o processo de materialização do espaço formativo dos sujeitos que colaboram que este trabalho demonstra a luta pela garantia da educação superior nos espaços onde a maioria, considerada minoria, da população habita. Depois de trazer essa contextualização se tecem as considerações possíveis a partir da realidade pesquisada, dialogando com as literaturas disponíveis sobre a temática e trazendo o olhar do sujeito em formação em um Centro de Formação de Professores no interior do estado baiano.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente trabalho buscou compreender os processos de materialidade do curso de Pedagogia em âmbito nacional e local ao investigar o olhar de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sobre a identidade profissional do Pedagogo.

Frente a isso, resta tecer mais considerações a respeito do olhar dos estudantes do curso e da análise dos documentos que regem o curso, como fica visível ao longo da escrita que os dados empíricos obtidos já estão nas reflexões em diálogo com a bibliografia consultada. Fato justificado pelo entendimento de que a construção do conhecimento se dá no diálogo com a realidade empírica e trazendo o olhar dos sujeitos colaboradores, com opiniões válidas. E ainda, valorização da discussão sobre a temática, que é tão importante para os graduandos e graduandas do curso, pois trata, justamente do campo de saber que constitui a sua identidade profissional e da sua formação enquanto sujeito e cidadão. O quadro a seguir traz o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Quadro 1- Perfil dos estudantes entrevistados

Entrevistado/a	Turno do curso	Naturalidade	Idade	Experiência Profissional	Semestre

E1 ¹²	Noturno	Amargosa	25	PIBID (Programa de Iniciação a Docência)	11
E2	Noturno	Elísio Medrado	31	Atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	11
E3	Diurno	Amargosa	25	Nunca atuou	10
E4	Noturno	Mutuípe	24	Projeto Mais educação	11
E5	Diurno	Amargosa	23	IEL/ Creche	12

Fonte: Produção da pesquisa (2018).

A partir do quadro acima, é possível ver que os estudantes são oriundos de diferentes cidades do Vale do Jiquiriçá e Recôncavo baiano e cursam o curso no turno noturno e diurno. E que apenas um dos entrevistados não atua ou atuou na educação básica e, também se encontram dessemestralizados¹³. É importante destacar a partir das informações do quadro que os estudantes são da classe trabalhadora.

A reflexão sobre as principais contribuições do curso na formação dos estudantes, de acordo com os depoimentos dos mesmos, pode ser classificada da seguinte maneira: dos exemplos na vida escolar; dos componentes curriculares; do estágio; da experiência profissional; da pesquisa; dos projetos e programas, e por fim, na interação com os seus pares. Vale ressaltar que, apesar de trazer separados os saberes, todos subsidiaram na constituição da identidade quando concebidos de forma articulada, não separadamente, e ainda, há saberes que aparecem com mais intensidade no sentido de estarem mais presentes nas falas.

Nesse sentido, foram discutidos, anteriormente, três saberes inerentes à docência cruciais na construção da identidade profissional, e a partir disso serão tecidas considerações, tendo como ponto de partida as principais contribuições, analisadas nas entrevistas, durante o processo formativo na construção da identidade profissional do pedagogo.

¹² A escolha em usar o termo E1, E2, E3, E4 e E5 tem o objetivo de resguardar a identificação dos colaboradores.

¹³ Não foi utilizado este critério na escolha dos colaboradores, tal fato é uma mera coincidência.

Como já foi dito, os saberes da experiência são aqueles construídos antes mesmo da entrada na graduação, durante a vida escolar e nas relações sociais. Os saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos didáticos que apareceram com maior intensidade na análise do olhar dos estudantes do curso são: os estágios em programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, na pesquisa de trabalho de conclusão de curso e na interação com seus pares.

Como pode ser verificado nos depoimentos sobre a contribuição do curso na formação de sua identidade profissional, os colaboradores da pesquisa afirmam:

E1 (2018) “A formação humana, a questão da empatia, da alteridade com o outro.” ;

E2 (2018) “[...] além do estágio pra mim, que enriqueceu muito e também com o outro o curso de pedagogia tem isso a gente aprende com o outro então aquilo que eu compartilho com o outro e ele compartilha comigo a gente aprende muito [...]”.

É importante pontuar que as falas indicam que para a formação da identidade profissional ser construída com maior criticidade e consciência das questões inerentes ao meio educacional, é preciso considerar as experiências formativas para além da sala de aula, sobretudo na convivência em espaços formativos como eventos acadêmicos, participação em projetos de pesquisa, entre outros. É possível constatar a importância do convívio acadêmico, enquanto elemento que potencializa a formação da identidade profissional no depoimento abaixo:

Então, assim, voltando ao ponto principal da pergunta, eu penso que o que realmente vai contribuir pra minha atuação é o mesmo que tem redirecionado a minha formação aqui no CFP, que é essa compreensão de antes de ser Professor (a) a gente é gente e que vai trabalhar com gente, e aí eu sempre destaco que essa compreensão ela não se deu só pelas discussões em sala, pela leitura de textos, estágios... ela se deu pelo fato de, durante esta trajetória, eu ter trilhado outros caminhos dentro e fora da universidade, por ter ocupado outros espaços que prezam por esta concepção de nos fazer refletir sobre nosso lugar no mundo antes de pensar na atuação profissional (E3, 2018).

Desse modo, a construção da identidade profissional está permeada por diferentes elementos ao longo da vida de cada sujeito, ela não tem sua base apenas nos conhecimentos da grade curricular do curso.

E como já refletido, pode se falar de identidades e não identidade no singular, como aponta Hall (2006, p. 12): “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas.”

Assim, como o conhecimento está em constante transformação, a identidade profissional passa por mudanças a partir das experiências de vida e formativas de cada sujeito, por exemplo, um dos entrevistados (E3) argumenta:

Eu entrei no curso sem saber o que era, e hoje eu defendo a Licenciatura em Pedagogia do CFP em todos os espaços que vejo a necessidade. Então, eu posso resumir a minha trajetória como um processo de (trans)formação da minha pessoa... e aí eu coloco o termo transformação porque eu não consigo enxergar estas vivências apenas no âmbito da formação profissional, hoje eu vejo que pra ser profissional, pelo menos no contexto da Pedagogia que eu compreendo, não basta apenas se apropriar dos conteúdos, das metodologias, das teorias, das diferentes correntes do pensamento pedagógico, mas pensar também em quem a gente é e no tipo de educação que a gente vai defender, é pensar sobre o tipo de educação que tá posta na sociedade se ela serve de fato para nos educar ou para nos transformar em reprodutores do sistema capitalista, como tem sido a própria história da educação no nosso país.(E3, 2018)

Sendo assim, antes de pensar na constituição da identidade profissional exclusivamente, essa perpassa pela autopercepção de si próprio, como o sujeito que se reconhece enquanto tal. Outra reflexão de Hall (2006) corrobora a pensar o processo de constituição das identidades que o profissional constrói:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Nesse sentido, a identidade é transformada à medida que novas experiências formativas vão sendo vivenciadas, ainda mais num percurso formativo que é o curso de graduação, onde a maioria dos estudantes está na primeira formação em nível superior, esta ganha dimensão de pensar amplamente até mesmo para entender os saberes que já carregam consigo. Como afirma Pimenta apud Lima e Gomes (2012),

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...] assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos (PIMENTA apud LIMA E GOMES, 2012, p. 199).

Em se tratando do pedagogo, é importante trazer Libâneo (2010, p. 54), quando destaca: “A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo”. Nessa esteira, o pedagogo é um profissional que atua nos diferentes espaços educativos, e como estes se encontram em constantes mudanças, precisa a todo o momento se atualizar e buscar acompanhar a realidade com vistas a entender como pode ser feita uma intervenção com vistas a contribuir na transformações dos sujeitos de determinados espaços.

Ademais, fica explícita a necessidade de discussão no processo formativo de maior atenção e cuidado quando diz respeito à identidade profissional do pedagogo, este alerta é visível na fala a seguir e também na de todos os sujeitos colaboradores dessa pesquisa. Desde já pontuando que não se pode generalizar e falar por todos os graduandos do curso, o objetivo é trazer reflexão do olhar de estudantes do curso acerca de sua identidade profissional, não do quantitativo de estudantes da graduação no curso de licenciatura em Pedagogia.

Na condição de concluinte, após ter passado aí por várias situações no curso, por ter ocupado outros espaços de aprendizagem durante a graduação, eu penso que o curso de Pedagogia é um curso que tem uma grande potencialidade, mas que precisa de alguns cuidados. Por exemplo, essa coisa dos estudantes que chegam “perdidos”, sem saber o que é a Pedagogia, quais são os campos de atuação de pedagogos (as), no meu caso eu só fui ter um pouco dessa compreensão a partir do quarto semestre, metade do curso [...] (E3, 2018).

Neste trabalho a reflexão da práxis pedagógica é de suma importância na constituição da identidade profissional e este conceito aparece em falas dos estudantes e se destaca a seguinte afirmação:

Pra mim a identidade profissional do (a) Pedagogo (a) é uma questão que precisa ser mais discutida, mais pesquisada, porque sendo sincera eu não tenho uma definição para o que seria esta identidade, até mesmo pela amplitude de atuação que a pedagogia permite... Mas, assim, eu penso que essa identidade tem muito a ver com a forma como a gente compreende a realidade, pra mim o (a) Pedagogo (a) que é o (a) Pedagogo (a) antes de pensar nas questões metodológicas deve pensar na intencionalidade de suas intervenções, pensar em que medida essas ações vão de fato contribuir na vida dos sujeitos, então ele (a) precisa ser um (a) profissional reflexivo diariamente e não limitar o seu exercício profissional à transmissão de conhecimentos sistematizados (E3, 2018).

Depreende-se da assertiva acima que é necessário revisitar a grade curricular, ainda que esteja em reformulação, no sentido de garantir aos estudantes, desde seu ingresso no primeiro semestre, debate e discussão profunda acerca do curso e do que se trata a Pedagogia.

E ainda, destacar a importância que a práxis assume no processo formativo, a capacidade de reflexão sobre a sua própria ação, para assim, se construir enquanto sujeito, profissional e ator e autor de sua história. Desse modo, trazer a dimensão do ato de pesquisar, aprender e ensinar para sua prática, e também para a construção de sua identidade profissional.

Ademais, a reflexividade se constitui, segundo Libâneo (2012, p. 66), “a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprio”. Trazendo um maior aprofundamento do termo, vale destacar três significados distintos, porém, que podem ajudar no entendimento da reflexão no sentido de entender o sujeito na construção de sua identidade profissional tomando a reflexividade como ponto de partida.

O primeiro significado diz respeito à reflexão interior, ou seja, pensar sobre as suas próprias ideias. Libâneo (2012, p. 66), nesse sentido, pontua: “[...] a reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta minha prática.” O segundo significado trata de uma reflexão da própria ação cotidiana. O autor Libâneo (2012, p. 67) argumenta que “Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, ou melhor, formado no decurso da minha experiência”.

E por último, a reflexividade entendida pela leitura da realidade a partir do conhecimento crítico e implica, segundo o autor, em uma reflexão sobre si próprio, seus compromissos e limites. A realidade ganha sentido com o agir humano, mas o

autor Libâneo (2012, p. 68) ainda pontua: “Primeiro, essa realidade – o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas – é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento [...]”.

Tudo isso para dizer que tomar a reflexividade para pensar a construção da identidade profissional do pedagogo não é entendê-la de forma esvaziada e sem base epistemológica. A seguinte assertiva corrobora com o que está sendo dito:

Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2012, p. 85).

Em suma, trazer a reflexividade para pensar a identidade profissional do pedagogo em construção na graduação é de suma importância. Antes de tudo o estudante precisa aprender pensar. É transformar as informações que lhe são oferecidas em conhecimento com intencionalidade com vistas a chegar entendimento e compreensão da realidade em que estar inserido e perceber as mudanças que precisam acontecer.

Num dado que não apareceu em evidência, mas que existe na fala de estudantes do curso, “teoria não tem nada a ver com a prática”, percebe-se uma contradição, pois, ao mesmo tempo traz a defesa e necessidade de uma base epistemológica para a Pedagogia.

Longe de querer fazer juízo de valor sobre o que foi dito, porém, são preocupantes frases prontas como esta fazerem parte do pensamento de um profissional cujo campo de atuação está nos mais variados espaços educativos da sociedade. Lugares esses os mais diversos possíveis e requerem um profissional implicado com as questões políticas, sociais, econômicas e, sobretudo, que tenha visão crítica no sentido de ter postura com intencionalidade, ou seja, exercer trabalho que condiz com o perfil profissional esperado. E ainda, afirmações como esta reafirmam a necessidade de defesa do curso de Pedagogia como formador de profissionais da educação.

Trazer essa reflexão em nenhum momento isenta as outras dimensões da questão, e responsabiliza apenas o profissional, se tem consciência de todos os

entraves no que diz respeito à existência de uma efetiva formação de professores de qualidade.

Em suma, é importante dizer que a formação de professores, a identidade do pedagogo e a práxis estão imbricadas e têm estreita relação no sentido de pensar a construção da identidade profissional, e ainda, a implicação direta nos resultados dos atos educativos e formativos do pedagogo.

E assim, a análise do olhar dos estudantes do curso sobre a sua identidade profissional aponta sobre a tessitura do papel e as concepções de Pedagogia e pedagogos defendidos e que os graduandos estão construindo no seu processo formativo. Depreendem-se a partir das entrevistas três concepções bem distintas do que é Pedagogia, e conseqüentemente, quem é o pedagogo.

A primeira concepção é que Pedagogia é o processo de ensino e aprendizagem; e que o pedagogo é o educador que intervém nos processos de aprendizagem. A partir dos autores que subsidiam a escrita do trabalho, especialmente de Libâneo (2010), essa é uma visão simplista e reducionista de definir a Pedagogia, como por ser verificado:

Há uma ideia do senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que Pedagogia é o modo como se ensina, modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. O pedagógico aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos (LIBÂNEO, 2010, p. 29).

Isto não quer dizer que a Pedagogia não se ocupe dos processos educativos de ensino e de aprendizagem, porém, ela não é apenas isto. E o pedagogo não é apenas o profissional que só intervém nos processos de ensino. Ainda recorrendo ao autor supracitado, é importante trazer que:

A Pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal investiga os fatores que contribuem para construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

Portanto, a Pedagogia se ocupa da ação educativa como um todo, não só do processo de ensino e aprendizagem na relação direta professor - aluno, ou seja,

existe uma construção e investigação com vistas a construir elementos para intervir na dada realidade.

A segunda concepção identifica a Pedagogia com um curso de licenciatura e o pedagogo o profissional formado para atuar em sala de aula. Essa definição volta-se para a histórica discussão da identidade do curso no Brasil, “reduzir” a Pedagogia a um curso de licenciatura. E desdobra numa questão maior, a docência como base da identidade profissional do educador, quando pensada como formação para atuar no ambiente escolar.

E o conceito da Pedagogia apenas como licenciatura tem base na história da formação de professores no Brasil. Como é apontado por Libâneo (2010, p. 11): “Meu ponto de vista é que a tese de identificação do curso de Pedagogia com a formação de professores, ou seja, uma licenciatura, foi gestada em razão de circunstâncias históricas peculiares da história da educação deste país”.

Um ponto crucial para entender o porquê do questionamento da identificação da Pedagogia apenas como curso de licenciatura está justamente em entender que a base de formação do educador seja dos conhecimentos ligados à pedagogia e não à docência (LIBÂNEO, 2010) pois esta é uma modalidade da prática educativa. E assim o autor justifica sua defesa pontuando que “A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente [...]” (p. 55). Este é um debate que ainda não foi superado no campo educacional.

A partir de análise crítica da legislação do curso de Pedagogia, da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, é possível ver que existe questionamento quanto à imprecisão conceitual de docência, o que gera consequências na qualidade da formação de professores e pedagogos. Como pode ser verificado na seguinte afirmação:

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica em relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista d pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais (LIBÂNEO, 2006, p. 848).

São questões que implicam pensar sobre a qualidade de educação que se pretende ter e que tipo de profissional se quer formar. Ou seja, a quem serve o tipo

de educação que se produz nas regulamentações? Quem são as pessoas que ditam o modelo a ser implantado? Quem é o profissional que vai pensar os processos educativos para subsidiar os professores em sala de aula, se não no curso de Pedagogia?

Assim, não se pode dizer a educação não está dando certo, o que se pode afirmar é que o modelo de educação que priorize os sujeitos e as minorias historicamente desfavorecidas não existe. E assim, há uma afirmação que ilustra a realidade vigente e que tenta explicar o impasse que a sociedade brasileira se encontra:

A retórica [...] diz que a educação ocupa um lugar central nas pautas governamentais, tendo em vista uma reestruturação competitiva da economia com equidade social. Entretanto a universalização da escola pública e gratuita com qualidade tem sido sonhada á maioria da população (LIBÂNEO, 2010, p. 196).

Depreendem-se, da supracitada afirmação, questionamentos por vezes embaraçosos. Não tem sido oferecida porque não existe possibilidade para tal ou porque o modelo de educação produzido para minoria é exatamente a que está sendo oferecida.

Ademais, a última concepção percebida no olhar dos estudantes do curso é entender Pedagogia para além de uma ciência da educação e o pedagogo como profissional da educação. É interessante notar que esta definição é a que melhor dialoga com a bibliografia que subsidia a discussão teórica deste trabalho. Entender a Pedagogia como ciência da educação e o pedagogo como profissional da educação é de extrema urgência e importância, pois, é preciso somar na luta pela defesa da profissão e do lugar do pedagogo nos mais variados espaços educativos com vistas a intervir na realidade posta.

É válido trazer neste momento a fala dos entrevistados que reflete o olhar que os mesmos têm acerca do assunto:

Pra mim a Pedagogia se apresenta no campo da Educação e como a Educação abrange várias dimensões, na minha concepção de Pedagogia, o que entendo sobre a Pedagogia, é que ela vai existir onde a educação estiver, e aí eu não falo somente da educação escolar, mas de todo processo educativo e que possibilite alguma aprendizagem, mesmo que não esteja tão explícito. Pra mim a Pedagogia atua como instrumento de ligação dos fatos históricos com a realidade [...] (E3, 2018).

É perceptível na fala acima que a Pedagogia, e conseqüentemente o pedagogo, tem papel crucial na educação para intervir nos processos formativos, nos espaços educativos e sempre pensando na transformação dos sujeitos que ali vivem. Como pode ser visto em Libâneo (2010, p. 150), “Além disso, a intencionalidade da prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações”. Portanto, não se pode desvalorizar o pedagogo enquanto profissional, antes sim, valorizar e se empenhar na defesa da Pedagogia como ciência da educação que investiga a realidade educacional com vistas a transformá-la.

Como já pontuado neste trabalho, apesar do fenômeno de “pedagogização” da sociedade, a Pedagogia enfrenta o desafio de ser reconhecida enquanto ciência da educação, ou seja, como campo de conhecimento. Libâneo (2010, p. 171) pontua alguns dos entraves que a mesma enfrenta: “[...] na determinação da especificidade de seu saber; no reconhecimento social do seu campo profissional; no grau de desempenho e eficiência das instituições e educadores”.

O autor aponta desafios a serem superados na continuidade da história da Pedagogia no Brasil, pelos futuros pedagogos hoje em formação, pelas universidades, e por todos os sujeitos que fazem e habitam o campo educacional.

Desse modo, no curso em estudo não existe uma definição comum do conceito, cada sujeito a partir de sua trajetória formativa trouxe um entendimento divergente acerca da Pedagogia, do seu papel enquanto futuro pedagogo e, sobretudo, acerca de sua identidade profissional e como esta é constituída. Em que pese esse conceito estar bem definido no seu PPP:

[...] a práxis pedagógica que envolve principalmente o ensinar e o aprender como atividades basilares, é que interagem elementos diversificados, tais como: valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e sobretudo, indivíduos e grupos sociais (PPP, 2008b, p.09).

Por fim, os colaboradores deste estudo apontam a pesquisa como fator diferencial no seu processo formativo. A pergunta que faz interlocução com os colaboradores trata do papel da pesquisa na formação do pedagogo:

O professor, a professora, o pedagogo, a pedagoga por excelência eles tem que ser pesquisador, todo o professor tem que ser pesquisador seja para realizar uma atividade seja para pensar as questões sociais não dar pra você entrar numa sala de aula sem você estar atento as questões que são inerentes ao ser humano ao que esta acontecendo no mundo os problemas sociais as questões ambientais as questões politicas a corrupção eu acho que é importante para você ter essa criticidade a pesquisa possibilita isso (E1, 2018).

Assim, o pedagogo, para intervir numa dada realidade, precisa investigá-la, e, portanto a pesquisa se apresenta como princípio educativo e científico. Ademais, a pesquisa é tomada como diálogo/articulação com a realidade, é a porta de entrada da prática educativa nos diferentes espaços que requerem atuação do profissional pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a discussão acerca da identidade profissional do pedagogo na contemporaneidade é fundante para pensar o lugar desse profissional no campo educacional. Insistentemente, forjar a superação dos desafios postos e continuar na luta pela valorização da Pedagogia enquanto campo de construção do conhecimento, no reconhecimento social do profissional pedagogo, e potencializar as epistemologias advindas desse campo, bem como, forjar a transformação social no exercício da práxis pedagógica.

Entendemos, ao fim dessas considerações, que a referida pesquisa responde à problemática, “qual o olhar dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sobre a sua identidade profissional, sobretudo em que medida o curso contribui na construção dessa identidade profissional?” E também atende ao seu objetivo central, compreender os processos de materialidade do curso de Pedagogia em âmbito nacional e local ao investigar os olhares de estudantes do curso sobre a identidade profissional do pedagogo. Dessa maneira, se pretendeu neste trabalho trazer a visão de atores/estudantes envolvidos nesse processo educativo e de formação no âmbito do Centro de Formação de Professores-CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, sobretudo para discutir a identidade profissional do Pedagogo pensando no impacto da sua formação.

Como percebido, o curso, desde a sua origem, enfrentou problemas acerca de suas especificidades e papel do egresso no que diz respeito a sua identidade profissional. E que a cada regulamentação sofrida, sua identidade é questionada, e apesar de instituídas as diretrizes do curso, o mesmo ainda provoca debates no meio educacional quanto ao seu campo epistemológico.

Fica claro que a construção da identidade e/ou identidade (s) do pedagogo é construída a partir das experiências de cada sujeito com seus pares e antes de tudo, no significado que o mesmo atribui a sua prática, e na postura que assume no campo educacional na sua vida cotidiana na sociedade como um todo.

Ademais, a reflexão sobre o(a) pedagogo(a) em formação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as implicações formativas no Centro de Formação de Professores apresenta as considerações finais e traz reflexão depreendida a

partir do olhar dos estudantes do curso no seu processo formativo. E como foi explicitado, os diferentes sujeitos têm visão particular sobre o assunto a partir das experiências de vida, não só acadêmica. Porque fica visível na fala de todos que as suas identidades não são constituídas apenas das experiências no muro da universidade, mas no contato com os diferentes sujeitos nos diferentes espaços vivenciados.

Em suma, a presente pesquisa foi de grande importância no entendimento das questões que cercam o curso de Pedagogia, sobretudo, acerca da identidade profissional do pedagogo em formação num curso de licenciatura e do papel do egresso. E ainda, frente às mudanças e transformações no campo educacional e das demandas apresentadas na educação escolar espera-se que este trabalho também contribua para a discussão da formação do pedagogo. Ademais, é muito importante que a produção desta pesquisa possa suscitar nos graduandos aprofundamento teórico atravessado pela dimensão histórica do debate da identidade do curso de Pedagogia no Brasil.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 25/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 25/05/2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1941.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

FRANCO, Luiz Fernando. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1918_979.pdf Acesso em: 04/12/2017.

GHEDIN, Evandro. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONH, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 253-274 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71570202.pdf> Acesso em: 28/11/2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300011&script=sci_abstract&tIng=pt Acesso em: 30/06/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as Perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Pedagogia: ciência da educação? Textos de José Carlos Libâneo...** [et al.]. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 26/07/2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Licenciatura em Pedagogia: diurno**. Amargosa, 2008a.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Licenciatura em Pedagogia:** noturno. Amargosa, 2008b.

ROMÃO, J.E. Educador popular. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Acesso em: 09/08/2018, as 8:34, <http://www.gestrado.net.br/pdf/259.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 25/12/2017

SHEIBE, Leda. DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil:** olhando o passado, compreendendo o presente. Vol. 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 79-109. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104> Acesso em: 05/12/2017

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A universidade e a formação professores na contemporaneidade: contribuições para uma crítica política. In: BENINCÁ, Dirceu (Org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em: 05 /01/2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Produção de conhecimento pela pesquisa. **Acervo Digital da Unesp**, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195> Acesso em: 05/01/2018.

UFRB. **UFRB 5 anos:** caminhos, histórias e memórias. Cruz das Almas, 2010.

UFRB. **Pedagogia**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/component/chronofoms5/?chronofom=ver-graduacao&id=38>. Acesso em 08/05/2018.

APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisa intitulada Pedagogia da UFRB: olhar dos estudantes do curso sobre a sua identidade profissional, da graduanda Edna Lima dos Santos, curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob a orientação Prof^a. Dr^a. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas.

BLOCO A: Do perfil do entrevistado (a)

- Qual a sua idade?
- Estado civil:
- Qual sua cidade de origem?

BLOCO B: Da sua formação escolar

- Durante sua vida escolar frequentou escola pública ou particular?
- Destaca na sua trajetória escolar algum professor ou professora que influencia hoje de forma positiva ou até mesmo negativa a sua concepção de atuação em sala de aula?

BLOCO C: Da escolha do curso de Pedagogia

- Qual ano de ingresso no curso
- O que te levou a escolher o curso?
- Em que semestre se encontra?

BLOCO D: Da atuação em sala de aula

- Tem experiência na docência? Esta atuando ou já atuou? Onde e como foi?
- O que você pode destacar no curso de mais relevante que contribuiu na sua atuação em sala de aula .

BLOCO E: Da sua concepção de pedagogia e de pedagogo

- Para você o que é pedagogia?
- Na sua opinião quem é o pedagogo?
- E falando do papel do pedagogo para você, qual seria o papel do pedagogo?

Bloco F: Da identidade profissional do pedagogo

- Gostaria de saber sua opinião sobre a identidade profissional do pedagogo?
- Para você existe alguma diferença entre ser Pedagogo e ser Professor?

Bloco G: Dos espaços de atuação do pedagogo

- Quando egresso do curso qual lugar de atuação do Pedagogo?
- Cite espaços que para você cabe atuação do Pedagogo.

BLOCO H: Da sua formação na graduação

- Em que medida o curso contribui para sua identidade profissional?
- As suas expectativas ao ingressar no curso até o momento têm sido satisfeitas?

- Já participou ou ainda participa de algum projeto de pesquisa ou extensão na universidade? Qual importância dessa participação na sua formação.

Bloco I: Do papel da pesquisa na formação do pedagogo

- Para você qual papel da pesquisa na sua formação.
- O que você destaca de mais relevante da pesquisa na sua formação acadêmica e profissional.

BLOCO J: Da sua trajetória de formação no CFP

- De forma bem objetiva e ampla ao mesmo tempo gostaria de saber qual/quais o seu olhar sobre o curso de pedagogia no cfp enquanto concluinte e quase egresso do curso no que diz respeito a formação da sua identidade profissional.
- Ainda remetendo a perguntar anterior o que você de destaca de mais relevante na contribuição da formação da sua identidade profissional?
- E para fechar qual seu depoimento destacando os pontos mais relevantes na trajetória de formação dentro do curso e na própria universidade de forma geral.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CPF) GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA</p>
<p style="text-align: center;"><u>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</u></p> <p><u>PESQUISA: Pedagogia da UFRB:</u> o olhar dos estudantes do curso sobre a sua identidade profissional.</p> <p>As informações contidas nesta folha, fornecidas por Edna Lima dos Santos dos Santos, discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/ UFRB, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).</p> <p>1) <u>Natureza da pesquisa:</u> Esta pesquisa tem como finalidades: Trazer o olhar dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sobre a sua identidade profissional, sobretudo em que medida o curso contribui na construção dessa identidade profissional</p> <p>2) <u>Participante</u> _____ da _____ <u>pesquisa:</u></p> <hr/> <p>3) <u>Envolvimento na pesquisa:</u> Ao participar deste estudo você contribuirá com informações para a pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do orientador do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.</p> <p>4) <u>Sobre as entrevistas:</u> Serão com graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores, em Amargosa-Ba.</p> <p>5) <u>Riscos e desconforto:</u> Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF.</p>	

6) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da (o) voluntária (o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

7) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8) Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

9) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizastes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Amargosa/BA: ____/____/____

Assinatura _____ do
entrevistado/a _____

Telefone: (____) _____

Assinatura do Pesquisador: _____

