



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS –
PROGEPE**

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

ALINE SARMENTO COURA ROCHA

SÃO PAULO

2014

ALINE SARMENTO COURA ROCHA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Roggero

São Paulo

2014

ROCHA, Aline Sarmento Coura.

A construção da identidade profissional do pedagogo. / Aline Sarmento Coura Rocha. 2014.
150f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo. 2014.

Orientador (a): Profa. Dra. Rosemary Roggero.

1. Identidade do pedagogo. 2. Teoria crítica. 3. História de vida.

I. Roggero, Rosemary. II. Título

CDU 372

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Aline Sarmiento Coura Rocha

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho (Uninove), Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Presidente: Profa. Dra. Rosemary Roggero – Uninove (Orientadora)

Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr. – PUC-SP

Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino – Uninove

Suplente: Profa. Dra. Roberta Stangherlim – Uninove

Suplente: Prof^a Dr^a Ivanise Monfredini – PPGE-Unimep

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra – Diretor do Progepe Uninove

Para Ivanducélio,
Por seu amor, sua paciência e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por possibilitar a realização deste sonho.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Rosemary Roggero, pela acolhida e inspiração na busca por meu objetivo de pesquisa nos encontros de suas aulas. Obrigada pela orientação, pela dedicação, pelo afeto, por tudo!

À Uninove e ao Progepe, pela oportunidade e pelo incentivo à pesquisa.

Aos amigos e amigas, pela torcida. Em especial ao Lee, que me acolheu num súbito encontro nos corredores da Uninove, no qual surgiu uma imediata sintonia que me proporcionou grandes conquistas. Serei eternamente grata.

Aos professores e funcionários do Progepe e do PPGE, por todas as contribuições que recebi.

Aos professores examinadores desta pesquisa, Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior, Prof^a. Dr^a. Francisca Eleodora Santos Severino e Prof^a. Dr^a. Roberta Stangherlim, pela leitura criteriosa e pelas preciosas contribuições.

A Maria de Lourdes Lira Alexandre, Eduardo Simão da Silva e Maria Abadia Cruz Costa, participantes desta pesquisa, que muito contribuíram com suas narrativas.

Aos companheiros e companheiras de estudo que encontrei nesta jornada, pelos momentos compartilhados na busca pelo saber.

À Fatinha, querida amiga, pela força e pelo estímulo.

A minha querida família, em especial aos meus pais, Marcos José Coura e Vitória Sarmento Coura, pela torcida, confiança e admiração.

A minhas irmãs, Bena e Deborah, pelo apoio e pelas palavras encorajadoras, que muito me estimularam.

A minha tia, Fátima Coura, pelo apoio e incentivo.

[...] gostaria de acrescentar que a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não emancipadas [...].

Theodor W. Adorno

RESUMO

Esta pesquisa aborda, como objeto de estudo, a construção da identidade profissional do pedagogo. O problema da investigação é saber qual a relevância do curso de Pedagogia para a construção da identidade profissional do pedagogo e como as diretrizes curriculares do curso em vigor contribuem para a formação do futuro profissional. Partiu da hipótese de que o curso de Pedagogia é proposto de forma generalista e fragmentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e o resultado pode ser um profissional sem identidade definida e formação fragilizada, com repercussões em sua atuação profissional. Na busca por compreender como se constitui a identidade profissional do pedagogo em processo de formação, a pesquisa se propôs realizar um levantamento da produção acadêmica sobre a formação do pedagogo; identificar as polêmicas ou contradições que cercam a discussão sobre esta formação; identificar as concepções de formação e de profissionalização dos pedagogos na proposta curricular do curso e investigar como o curso de Pedagogia contribui para a construção da identidade profissional. A metodologia incluiu pesquisa documental e bibliográfica somada a um estudo de caso e à história de vida temática de estudantes do último ano do curso de Pedagogia de uma instituição privada do estado de São Paulo. A Teoria Crítica da escola de Frankfurt foi o principal referencial teórico. Na discussão dos resultados obtidos na pesquisa, observamos que os alunos percebem a ênfase na formação para a docência e, mesmo assim, ressaltam a falta de elementos que contribuam para uma melhor articulação entre teoria e práxis. A pesquisa também revela que há contradições a serem superadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Finalmente, é possível afirmar que há fragilidade no que diz respeito à constituição da identidade profissional do pedagogo, principalmente pelo fato de as instituições de ensino superior tentarem implementar o que consta nas DCNs, pautadas em competências e habilidades generalistas, como eixos identitários de um perfil profissional que aponta para uma fragilidade na formação inicial, com consequências para a atuação profissional.

Palavras-chave: Identidade do Pedagogo. Teoria Crítica. História de Vida.

ABSTRACT

This research approaches the construction of the pedagogue professional identity as the study objective, whose investigation issue is to find out what is the relevance of the Pedagogy course to construct the pedagogue professional identity and how do the legal curricular guidelines of the course contribute to form the future professional. We started from the hypothesis that the Pedagogy course is proposed in a general and fragmented manner in the National Curricular Guidelines; therefore, the result can be a professional without a defined identity and a fragile formation that can bring consequences to the professional's performance. With the aim of understanding how the pedagogue professional identity is built in the graduation process, the research proposed the following: carrying out a survey on the academic production of the pedagogue's formation process; identifying the controversies or contradictions that surround the discussion on such issue and the ideas of formation and professionalization of pedagogues in the syllable proposal of the course; and investigating on how does the Pedagogy course contribute to the professional identity construction. The methodology included documental and bibliographic research together with a case study and history of the thematic life of students from the last year of a Pedagogy course, from a private institution in the State of São Paulo, Brazil. The critical theory of Frankfurt's School was the main theoretical referential. In the debate about the results obtained after the research, we observed that students notice the emphasis in the formation in order to teach, but they still emphasize the lack of elements that may contribute to a better articulation between theory and praxis. The study also shows that there are contradictions to be defeated in the National Curricular Guidelines and in the elaboration of the Pedagogical Project of Pedagogy Course. Finally, there is still fragility with respect to the constitution of the pedagogue professional identity. It happens mainly because the institutions of higher education try to implement what has been stated in the National Curricular Guidelines, which are ruled in general competences and skills as identity axes of a professional profile that points out a fragility in the initial formation, providing consequences for their professional performance.

Keywords: Pedagogue Identity. Critical Theory. Life History.

RESUMEN

Esa investigación aborda, como objeto del estudio, la construcción de la identidad profesional del pedagogo, cuyo problema de investigación es saber cuál es la relevancia del curso de Pedagogía para la construcción de la identidad profesional del pedagogo y cómo las directrices curriculares del curso efectivo contribuyen para la formación del futuro profesional. Se comenzó con la hipótesis que el curso de Pedagogía es propuesto de forma generalista y fragmentada en las Directrices Curriculares Nacionales, y por lo tanto el resultado puede ser un profesional sin identidad definida y formación fragilizada, lo que trae consecuencias para su actuación profesional. En la búsqueda por comprender cómo constituyese la identidad profesional del pedagogo en el proceso de formación, la pesquisa se propuso a realizar un levantamiento de la producción académica con relación a formación del pedagogo; a identificar las polémicas o contradicciones que rodean la discusión sobre esa formación; a identificar las concepciones de formación y profesionalización de los pedagogos en la propuesta curricular del curso y a investigar cómo el curso de pedagogía contribuye para la construcción de la identidad profesional. La metodología incluye pesquisa documental y bibliográfica junto a un estudio de caso y a la historia de vida temática de estudiantes del último año del curso de Pedagogía de una institución privada en el estado de São Paulo, Brasil. La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt fue el principal referencial teórico. En la discusión de los resultados obtenidos en la investigación, se observó que los alumnos perciben el énfasis en la formación para la docencia y, así mismo, resaltan la falta de elementos que contribuyan para una mejor articulación entre teoría y praxis. La pesquisa reveló también que hay contradicciones que deben ser superadas en las Directrices Curriculares Nacionales y en la elaboración del Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía. Por fin, es posible afirmar que hay fragilidad con relación a la constitución de la identidad profesional del pedagogo, especialmente porque las instituciones de enseñanza superior intentan implementar lo que consta en las Directrices Curriculares Nacionales, pautadas en competencias y habilidades generalistas como ejes de identidades de un perfil profesional que apunta para una fragilidad en la formación inicial, con consecuencias para su actuación profesional.

Palabras clave: Identidad del Pedagogo. Teoría Crítica. Historia de vida.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade
Ceep – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
Cepfe – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conarcfe – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CP – Conselho Pleno
DA – Diretório Acadêmico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
Forundir – Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GT – Grupos de Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização não governamental
Pibic – Projeto Institucional de Bolsas em Iniciação Científica
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
Prouni – Programa Universidade para Todos
SciELO – Scientific Electronic Library Online
Sesu – Secretaria de Educação Superior
TCC – Trabalho de conclusão de curso
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
Unesp – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: HISTÓRICO E CURRÍCULO...	16
2.1 Histórico da formação do pedagogo no Brasil.....	16
2.2 Elementos da disputa em torno da formação do pedagogo.....	24
2.3 As pesquisas sobre a formação do pedagogo e sua identidade profissional nos últimos 15 anos.....	36
3 SOCIEDADE, CULTURA E FORMAÇÃO:A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO EM DISCUSSÃO.....	52
3.1 Sociedade e cultura contemporânea.....	52
3.2 A formação do indivíduo contemporâneo.....	59
3.3 A identidade profissional do pedagogo: polêmicas e contradições.....	63
4 A “VOZ” DE FUTUROS PEDAGOGOS: AFINAL, QUAL É A SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL?.....	74
4.1 O método.....	74
4.2 Estudo de um curso de Pedagogia.....	78
4.3 História oral de vida temática: narrativas.....	87
4.3.1 Maria de Lourdes Lira Alexandre – “Acreditando numa educação melhor”..	88
4.3.2 Eduardo Simão da Silva – “A reflexão deve ser diária”.....	92
4.3.3 Maria Abadia Cruz Costa – “É preciso colocar a teoria em prática”.....	115
4.4 Análise das narrativas.....	122
4.4.1 Sociedade e cultura em discussão.....	122
4.4.2 A relação entre teoria e práxis.....	127
4.4.3 A formação do pedagogo: docente, gestor e pesquisador?.....	129
4.5 A proposta de intervenção.....	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXO A – CARTAS DE CESSÃO.....	148

1 INTRODUÇÃO

O projeto de realização desta pesquisa surgiu do convívio diário nas instituições educacionais por onde tenho passado, atuando como discente e como profissional da Educação. No contexto destas instituições educacionais, tem sido comum ouvir de meus colegas dúvidas, angústias e reclamações sobre a atuação profissional do pedagogo, pois ele pode atuar como professor, gestor, supervisor, coordenador... Mas estaria sendo preparado para exercer todas estas funções? Desvalorização salarial, jornada dupla ou tripla de trabalho, insatisfação com as disparidades entre as referências teóricas recebidas em sua formação e seu uso na prática, entre outras, são falas às quais sempre estive atenta; algumas delas inclusive faziam parte de meu pensamento, como claros indícios de desânimo e descontentamento com a profissão, dúvidas sobre sua importância, sobre onde atuar e que funções desempenhar.

As inquietações construídas durante minha vida profissional, a partir de tudo o que não foi possível consolidar e em decorrência de perguntas que não obtiveram respostas na ação pedagógica, suscitaram questões sobre a identidade profissional do pedagogo. Durante minha jornada profissional na área de Educação, desde o ano de 2005, tenho questionado vários aspectos concernentes à formação do pedagogo, especialmente no que diz respeito à construção de sua identidade profissional.

Em 2003, ao término do ensino médio, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba, concluído em 2007. Nesse período, fui bolsista do Projeto Institucional de Bolsas em Iniciação Científica (Pibic/CNPq) e do Programa de Monitoria, com o projeto intitulado “Formação, profissionalização e identidade do pedagogo: contribuições teórico-práticas”; também dirigi o Diretório Acadêmico de Pedagogia/Diretório Central dos Estudantes do Centro de Formação de Professores da UFCG. As experiências em projetos, programas e militância estudantil representaram uma grande diferença em minha atividade profissional, ajudando-me a compreender os determinantes das políticas educacionais, avaliar a prática e buscar alternativas para mudá-la, mas principalmente compreender a amplitude de ser pedagoga e de poder participar do processo de formação de pessoas.

Ao atuar profissionalmente na educação superior, no curso de Pedagogia, é possível perceber os conflitos existentes na definição da identidade profissional do pedagogo. A partir da vivência profissional, considero importante aprofundar a compreensão dessa identidade por meio da presente pesquisa, que tem por objeto a construção da identidade profissional do pedagogo.

A escolha desse objeto deve-se ao fato de o curso apresentar dualidades e constantes discussões sobre reformas que alteraram o seu foco, bem como para a insatisfação dos educadores quanto à forma de organização do curso de Pedagogia, como já apresentado. As dúvidas causadas pela falta de definição do curso desencadeiam questionamentos a respeito de seu currículo, seu funcionamento, se o curso corresponde aos anseios da comunidade atendida pelo curso de Pedagogia. Nesse contexto surgiram as motivações e inquietações que me levaram a propor este estudo, que visa a contribuir para pensar o processo de formação do pedagogo, bem como a construção de sua identidade.

No momento atual, acentua-se a sensação de insatisfação entre alunos e professores e cresce a consciência da urgência de serem definidos novos rumos para os cursos de Pedagogia. Desde a década de 1980, quando se iniciou um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica à legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras, busca-se superar a fragmentação do curso de Pedagogia. Nesse sentido, em sua obra *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*, Carmem Sílvia Bissoli da Silva (2006, p. 23, 88) afirma:

Diante da indefinição da qual padecia o curso de pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a idéia de reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular [...]

Há na verdade, uma grande apreensão a respeito de novos rumos a serem traçados para o curso de pedagogia no Brasil, uma vez que, até o momento, o que existe é o silêncio, ou então documentos que determinam o que ele pode fazer, ou o que ele não tem a preferência para fazer, ou até que optam por seu nome não aparecer. O que se tem questionado é o significado de tudo isso.

Entre os profissionais da área, os dissensos a respeito das funções do curso são históricos. Leda Scheibe e Zenilde Durlí (2011), em seu artigo “Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente”, evidenciam questões fundamentais a esse respeito, contribuindo para a compreensão da trajetória desse curso, bem como das expectativas que apresenta para o desenvolvimento educacional brasileiro.

Para Scheibe e Durlí (2011), o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo estão sendo fortemente questionados, pois diferentes concepções educacionais sempre estiveram presentes ao longo da história desse campo do conhecimento, muitas vezes ambíguas e contraditórias, como será apresentado na próxima seção. A própria história sublinha os limites, a diversidade, a pluralidade, os impasses e, portanto, as divergências constitutivas de tal campo.

Surge um suposto impasse quando se trata de definir quais as funções do curso e do pedagogo. Sabe-se que a questão da identidade encontra-se vinculada a outra, mais intensa e complexa, que é a da identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação, revelando muitos problemas que acompanham o curso ao longo do tempo. Aí incide a questão da identidade profissional dos egressos. Nesse sentido, questionamos: qual a relevância do curso de Pedagogia para a construção da identidade profissional do pedagogo e como as diretrizes curriculares do curso em vigor contribuem para a formação do futuro profissional?

Para responder a estas questões, partimos da hipótese de que o curso de Pedagogia é proposto de forma generalista e fragmentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e o resultado disso pode ser um profissional sem identidade definida e com formação fragilizada, com consequências em sua atuação profissional.

Diante disso, com o objetivo de compreender como se constitui a identidade profissional do pedagogo em processo de formação, a pesquisa propõe:

- realizar um levantamento da produção acadêmica sobre a formação do pedagogo;
- identificar as polêmicas ou contradições que cercam a discussão sobre essa formação;
- identificar as concepções de formação e de profissionalização dos pedagogos na proposta curricular do curso de Pedagogia;
- investigar como o curso de Pedagogia contribui para a construção da identidade profissional.

Para tanto, organizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como realizamos um estudo de caso, cujo alvo é uma instituição de ensino superior, que nos permitisse entender como se constitui a identidade profissional do pedagogo. A escolha por esse tipo de abordagem, de acordo com Silvio Oliveira, citado por Maria Marly de Oliveira (2003, p. 58):

[auxilia a] descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretações particulares dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Para nos aproximarmos das concepções de formação e profissionalização dos pedagogos na proposta curricular, fez-se necessária a análise documental, por meio da qual

estudamos a estrutura curricular, as resoluções e projetos do curso escolhido como campo de pesquisa, bem como identificamos o que as DCNs de Pedagogia definem sobre essa identidade profissional.

Entretanto, conhecer sujeitos dessa formação também é importante. O estudo é enriquecido pelo trabalho com a história oral, pois, ouvindo aqueles que buscam sua profissionalização nesse campo, por meio dos relatos individuais de alunos dos dois últimos semestres do curso de Pedagogia, foi possível saber como o curso contribui para a construção da identidade profissional do pedagogo.

Para Verena Alberti (1989, p. 52), a história oral é:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, ...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar de objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.

Esta é uma maneira de se chegar aos fatos vivenciados, cujos conflitos e contradições apenas documentos escritos talvez não possam revelar.

As entrevistas foram transcritas e analisadas em constante relação com os objetivos definidos na pesquisa. Segundo Paul Thompson (1992, p. 337), “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-nos também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. Assim, passamos a compreender o passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo não acabou.

Buscando esclarecer as inquietações suscitadas pela problemática, fizemos um estudo analisando as evidências, os documentos e as memórias, suscitando nos sujeitos dessa formação um diálogo no qual possam apresentar os discursos e os saberes relacionados, resgatando as memórias dos envolvidos nesse processo de formação.

A dissertação está constituída de introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo que o desenvolvimento foi dividido em três capítulos. No primeiro deles é feito um histórico da formação do pedagogo no Brasil. Abordamos o surgimento do curso de Pedagogia, suas funções e a discussão sobre a formação do pedagogo. Trata-se da história do currículo do curso, desde o Currículo Mínimo dos primeiros cursos, no século XX, até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), da elaboração à efetivação, assim como das pesquisas sobre esta formação e sua identidade profissional.

O capítulo seguinte consiste nos conceitos do referencial teórico, fundamentado na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. De acordo com os autores da primeira geração –

Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse –, em diálogo com autores contemporâneos da Sociologia e da Psicologia, abordamos os conceitos de sociedade, cultura e formação e apresentamos sustentação e embasamento para pensar o processo de formação e construção da identidade profissional.

A pesquisa empírica e a análise dos dados e informações coletados a partir do estudo de um curso de Pedagogia, cujo projeto pedagógico foi analisado em relação ao que é proposto nas DCNs, bem como o perfil dos alunos do curso, investigando como este curso contribui para a construção da identidade profissional dos estudantes, são o material do último capítulo do desenvolvimento. No primeiro momento, trazemos o referencial teórico-metodológico e descrevemos a realidade do curso de Pedagogia escolhido como campo de pesquisa; no segundo momento, transcrevemos as entrevistas de história de vida temática; em seguida, desenvolvemos as categorias de análise constituídas a partir destas narrativas e realizamos uma abordagem crítica com base no levantamento documental e bibliográfico, assim como no referencial teórico adotado; para concluir, apresentamos a proposta de intervenção relativa às DCNs do curso de Pedagogia e ao projeto pedagógico do curso.

Ao final, temos as considerações que se caracterizam como síntese, trazendo as respostas encontradas para a problematização, a hipótese e o alcance dos objetivos, e intervindo de forma a realizar uma conscientização acerca da importância da construção da identidade profissional do pedagogo em processo de formação.

2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: HISTÓRICO E CURRÍCULO

Neste capítulo, apresentamos o histórico da formação do pedagogo, as funções e a atuação do curso de Pedagogia, bem como suas regulamentações, procurando delinear um panorama do curso de Pedagogia e, principalmente, da formação do pedagogo. Analisamos, ainda, as mudanças ocorridas desde o Currículo Mínimo até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e o que é esperado dessa formação e dos egressos. Identificar as mudanças pelas quais a formação passou, para auxiliar na análise do contexto do pedagogo e de sua identidade profissional, atualmente, é o objetivo central da abordagem.

2.1 Histórico da formação do pedagogo no Brasil

Os estudos sobre o curso de Pedagogia têm sido cada vez mais desafiadores no sentido de entender o papel do pedagogo, pois diversas são as contradições históricas do curso. O primeiro curso superior de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930 e estruturado oficialmente em 1939, no contexto das discussões e debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. Segundo Celso Frauches (2006, p. 1):

A história do curso de graduação em Pedagogia é atribulada. O curso foi criado, em 1939, pelo Decreto-lei nº 1.190, na “era Vargas”. O curso de Pedagogia nasce como bacharelado, na Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, numa “Seção de Pedagogia” [...] O bacharelado em Pedagogia tinha a duração de três anos, com o objetivo de formar “técnicos em educação”. O mesmo decreto criou o curso de Didática, com duração de um ano, a funcionar numa “Seção Especial” na mesma faculdade. Era o sistema 3+1: três anos de bacharelado mais um ano de formação para o magistério (licenciatura).

A história do curso de Pedagogia no Brasil revela as inadequações das políticas públicas em relação à formação profissional e ao trabalho do pedagogo. De acordo com as pesquisas desenvolvidas pelas autoras Iria Brzezinski (1994) e Carmem Bissoli Silva (2006), fica evidenciado que as regulamentações e planos curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil refletiram e refletem o projeto político-econômico adotado para o país e o pensamento pedagógico vigente nos diferentes contextos históricos em que se deram as regulamentações. De acordo com Bernadete Gatti:

Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema

de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, a partir de formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3+1). Esse modelo vai aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37)

Essa relação entre as regulamentações do curso de Pedagogia e o projeto político-econômico do país tem influenciado no trabalho e na identidade profissional do pedagogo, uma vez que a falta de referência à caracterização desse profissional dificultou a construção e a consolidação da identidade do curso de Pedagogia. Em decorrência disto, surgiram e persistem problemas de inadequação curricular e, conseqüentemente, de espaço de trabalho.

Na exposição de motivos da reforma de ensino do ministro Francisco Campos, na década de 1930 – momento em que foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Paulo –, percebe-se que a intenção não era apenas a formação qualificada de professores, mas também a investigação educacional. No entanto, essa proposição de investigação dos processos de formação docente e de políticas de formação, que poderia ter sido o gérmen identitário das faculdades de Pedagogia, não se efetivou naquele período de ditadura Vargas e não foi considerado pelo atuante legislador Valnir Chagas nas questões da Pedagogia.

Desde sua origem, o curso sofreu reformulações e adequações para atender aos objetivos da educação nacional. Todavia, foi com o Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), que se estabeleceu o Currículo Mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia. O curso permaneceu dividido entre bacharelado, voltado para uma perspectiva de técnico de Educação, e licenciatura, com a função de subsidiar a ação docente na escola normal, mas para isto era obrigatório concluir a disciplina de Didática.

A titulação de bacharel em Pedagogia era voltada para o preenchimento do cargo de técnico de Educação para atuar no Ministério da Educação; porém, não havia na época a definição das funções que ele poderia desempenhar nesse espaço de trabalho.

No que diz respeito ao espaço de trabalho do licenciado em Pedagogia, este poderia atuar como docente do curso normal, preparando os professores para atuar na escola primária. Vale salientar que, para lecionar no normal, era suficiente o diploma de ensino superior; sendo assim, esse não era um espaço de trabalho exclusivo para o pedagogo. O campo de trabalho para este profissional era tão difuso que ele podia lecionar Filosofia, História e Matemática. Assim, aos poucos o pedagogo foi-se caracterizando como formador de

professores para a escola secundária, e não como o profissional técnico que iria pesquisar os dados educacionais, como se pretendia com a organização curricular para a formação do bacharel.

Com o Parecer nº 292/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi excluída a organização que definia três anos para o bacharelado e mais um ano destinado à disciplina de Didática para ser licenciado, passando esta disciplina a ser ministrada de forma concomitante. De acordo com Frauches (2006, p. 1), “A formação para o magistério foi disciplinada pelo Parecer CFE nº 292/1962, centrada em três disciplinas: Didática, Elementos de Administração Escolar, Psicologia da Educação e a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado”.

O professor Valnir Chagas, do CFE, elaborou grandes estudos que influenciaram bastante a trajetória do curso de Pedagogia. Esse trabalho gerou o Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, e a consequente Resolução CFE nº 2/69, que fixou os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia. Segundo Frauches (2006, p. 2):

O art. 1º da resolução determinava que a 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, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Com isso, foram introduzidas oficialmente as habilitações para formar os especialistas, e o curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel. A Didática – antes uma seção e, portanto, um curso à parte – tornou-se disciplina obrigatória do curso. Esse parecer vigorou durante 27 anos, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Essa regulamentação, então, manteve a formação de professores para o ensino normal e introduziu oficialmente as habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o ensino normal, que foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória. Quanto ao magistério primário, prevaleceu a premissa “quem pode o mais pode o menos”¹. Todavia, o parecer não incluiu uma habilitação para esse fim, prevendo apenas algumas disciplinas para a obtenção desse direito.

¹ Ao tratar das atividades docentes na escola de primeiro grau, pelos pedagogos, o Parecer nº 252/69 afirma que quem pode mais pode menos, ou seja, quem prepara o professor primário tem condição de ser também o professor primário (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1969).

Apesar da perspectiva mencionada, o curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de Educação, especialista de Educação, administrador de Educação ou profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal.

A formação do pedagogo especialista, baseada no enfoque sistêmico, desencadeou práticas fragmentadas e hierarquizadas no interior das instituições escolares e nos sistemas de ensino. Desde esse período já se percebia a insatisfação dos educadores quanto à forma de organização do curso de Pedagogia. Há muito tempo ele vem sendo questionado pelos próprios pedagogos, por profissionais da área e outros que têm interesse nos problemas educacionais. Vale salientar que o Currículo Mínimo do curso de Pedagogia resistiu por 37 anos, deixando de vigorar a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Apesar da nova resolução, o formato do curso conserva a concepção dicotômica das regulamentações anteriores, mesmo ao extinguir a distinção entre bacharel e licenciatura e, ao instituir as habilitações, divide a formação em dois blocos distintos e autônomos. A estrutura curricular coloca, de um lado, uma base comum de conhecimentos pedagógicos e, de outro, uma parte diversificada para a formação dos especialistas. Nesse enfoque, o trabalho do especialista desconsidera as demais dimensões do trabalho pedagógico, como a relação escola-sociedade, a não neutralidade do ensino, os aspectos psicopedagógicos, econômicos e políticos da aprendizagem.

O formato do curso de Pedagogia revelava problemas desde sua gênese. Um deles, que persiste até os dias de hoje, diz respeito à dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado, que se mantém na prática. O outro diz respeito à criação de um bacharelado técnico sem um mercado de trabalho que o demandasse.

Nos anos 1970, com a expansão da rede de escolas públicas no Brasil – devido à Lei nº 5.692/71, que tornou obrigatória a escolaridade de primeiro grau para todas as crianças de 7 a 14 anos (BRASIL, 1972b) –, foi preciso formar em curto prazo maior número de professores para atuar no primeiro grau. Nesse contexto, aumentou rapidamente o número de cursos de segundo grau com habilitação para o magistério, as licenciaturas curtas para formar professores de 5ª a 8ª série e os cursos de Pedagogia para formar professores do curso normal.

A formação de supervisores, administradores e orientadores educacionais também aumentou, em decorrência da legislação que determinava que esses profissionais deveriam ter o curso específico para o exercício da função, ou seja, a habilitação para exercê-la, e a licenciatura curta para os profissionais que fossem atuar no ensino de primeiro grau.

Os cursos de Pedagogia, que continuavam formando os técnicos de Educação e os professores para as escolas normais, passaram a ser, ao mesmo tempo, objeto de disputa para a formação do professor primário e objeto de crítica acerca de sua natureza e função. O debate sobre formação superior do professor primário, formação do técnico de Educação no âmbito da pós-graduação e formação dos professores de ensino secundário, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da faculdade de Filosofia, acirrou os problemas envolvendo a identidade do curso de Pedagogia, a ponto de a ideia de sua extinção ganhar relevo entre os educadores e legisladores.

De acordo com Silva (2006), Valnir Chagas explicitou a fragilidade do curso de Pedagogia no Parecer CFE nº 251/62, sinalizando a tensão entre sua manutenção e extinção, sob o argumento da falta de conteúdo próprio.

Entendemos que, a partir da década de 1980, a identificação do curso de Pedagogia como uma licenciatura, principalmente pelas universidades públicas, teve como justificativas: a melhoria do trabalho docente e da escola pública; a não fragmentação entre o saber e o fazer, devido ao enfoque tecnicista na formação e atuação do especialista na escola; e a ampliação da oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, uma vez que, desde a década de 1970, verificava-se a dificuldade de absorção, pelas instituições de ensino, do pedagogo sem experiência docente.

Nesse sentido, a formação do pedagogo para lecionar na pré-escola e de 1ª a 4ª série foi a alternativa adotada, sendo viabilizada por meio de reformulações que aconteceram no decorrer da década de 1980, uma vez que havia limitação na absorção desse profissional para atuar como especialista na instituição escolar. À preocupação com a absorção do pedagogo pelo mercado de trabalho somava-se a atenção com a melhoria da formação docente.

Assim, a defesa da docência como base da identidade profissional de todo educador – a formação do pedagogo e não do especialista – foi o motivo que impulsionou o movimento de reformulação dos cursos de licenciatura no país a partir de 1980. O movimento criticava o modelo reducionista e tecnicista de formação de especialistas, que separava a teoria e a prática, que fragmentava ações, inviabilizando práticas integradoras no interior das escolas para a melhoria da ação educativa.

A influência do movimento em prol da renovação do curso fez-se sentir na defesa das concepções de base comum nacional, da formação dos profissionais da Educação e da docência como base de formação do educador.

Segundo Scheibe (2001), desde 1996, com a reformulação das diretrizes e bases da educação nacional, o curso de Pedagogia tornara-se um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar. Com as novas determinações legais, além de

se extinguirem diversas funções, entrou em xeque a questão da multidimensionalidade intrínseca do curso de Pedagogia, ou seja, a abundância de aspectos a considerar nas múltiplas dimensões do curso, tais como: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura.

Talvez pela própria amplitude da área que o denomina, o curso de Pedagogia, no percurso de sua existência, foi-se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A falta de consenso dentro do núcleo dos especialistas na área, com os diferentes fóruns de licenciaturas na década de 1980, fragilizou o processo das negociações, favorecendo a definição do governo segundo seus interesses. No contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, as DCNs parecem contribuir ainda mais para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Todavia, há que ressaltar que o debate nunca foi consensual. Acácia Kuenzer e Marli Rodrigues (2006) destacam que, apesar de prevalecer a concepção que toma a docência como o núcleo forte da Pedagogia, pelo menos duas outras circulam o debate. Em síntese, as três concepções podem ser assim formuladas: Pedagogia centrada na docência (licenciatura-professor); Pedagogia centrada na Ciência da Educação (bacharelado-pedagogo); e Pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integralmente o professor e o pedagogo.

Em boa parte dos debates desencadeados nesses fóruns, ficou patente que as divergências, principalmente aquelas em torno da docência como base de formação, dividem frontalmente o campo da Pedagogia em duas posições principais: a primeira é a de que a base do curso seja a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, defendida pelo movimento dos educadores que se aglutinam em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). A segunda caminha na vertente oposta, propondo que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo; esta posição é defendida por, dentre outros, Selma Pimenta e José Carlos Libâneo, que entendem a fundamentação desta área do conhecimento como ciência da prática educativa. O debate sobre a formação do educador no curso de Pedagogia expressa hoje, portanto, o conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas.

No contexto desse movimento encontram-se as lutas pela democratização da sociedade e contra o regime militar. Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da Educação deflagrado na época, situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na Universidade Estadual de Campinas, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que desencadeou uma mobilização nacional dos

educadores. Na ocasião, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, movimento que se organizaria em todo o território nacional por meio de comitês regionais nos diferentes estados.

Em 1983, início da segunda fase do movimento nacional, esse comitê foi transformado, constituindo a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe), e foram encaminhadas várias reivindicações ao governo federal para a aprovação de proposta para as licenciaturas em geral, principalmente para a licenciatura em Pedagogia, voltada à formação de professores de 1ª a 4ª série e Estágios Supervisionados. Em 1990, durante o 5º Encontro Nacional da Conarcfe, esta comissão transformou-se na Anfope, que a partir desse ano foi-se fortalecendo como entidade nacional responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação do educador, no conjunto das demais entidades educacionais.

De acordo com Scheibe (2001, p. 5), em 1999 foi elaborada uma proposta de diretrizes pelos especialistas em Pedagogia:

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia passou a se preocupar com a questão da elaboração das diretrizes curriculares em 1998, quando, em atendimento à convocação feita pela Secretaria Superior do MEC (SESu/MEC), através do seu Edital 04/97, as Instituições de Ensino Superior do país foram convidadas a apresentar suas sugestões sobre o assunto. Examinadas as propostas provenientes das IES dos vários pontos do país, elaborou um documento inicial que foi submetido à análise da comunidade acadêmica através de diversos encaminhamentos. Incorporadas sugestões provenientes também de discussão em reunião aberta efetuadas com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o curso de Pedagogia, a Comissão divulgou o seu trabalho em 6 de maio de 1999, em documento denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia [...].

No entanto, em 2001 foi instituída uma nova comissão que, em fevereiro daquele ano, apresentou uma proposta que constituiu o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia, contemplando objetivamente duas ênfases: uma referente à docência na educação infantil e gestão educacional e outra referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional.

Em 2002, o governo federal pôs fim ao trabalho das comissões de especialistas e, um ano depois, o CNE designou uma comissão bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica) para definir as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

De acordo com Scheibe (2007), o CNE divulgou, em 30 de março de 2005, a Minuta de Resolução das Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Porém, o conteúdo dessa minuta

desconsiderou o processo histórico das discussões e proposições sobre a formação do pedagogo, expressas por representantes dos profissionais da Educação, especialmente pela Anfope, pelo Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir), pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

Com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, homologada em 15 de maio de 2006, foi assumida no texto oficial a indicação da docência como base de formação, bem como a atuação na pesquisa e na participação do pedagogo na gestão da escola. De acordo com as DCN:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006)

Nesses termos, o pedagogo conta com um campo de atuação bastante largo, podendo atuar como professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do curso normal do nível médio e como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não escolares.

A publicação dessa resolução do CNE, ao fixar as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, representa uma nova fase para a área, tentando atenuar as fragilidades no campo da formação de professores pela luta que travam por espaço, reconhecimento e legitimidade. Mas o que se sabe é que a própria história sublinha os limites, a diversidade, a pluralidade e, portanto, as divergências constitutivas de tal espaço.

A formação do pedagogo passa a contemplar integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares. Fica, porém, a questão: como interpretar o curso de Pedagogia de agora em diante e como fica a formação e a construção da identidade profissional do pedagogo em relação a essa multidimensionalidade do curso?

Em toda a trajetória de regulamentações, tanto no que diz respeito ao campo epistemológico do conhecimento pedagógico quanto ao campo de formação e atuação do profissional pedagogo, evidencia-se a vulnerabilidade do curso de Pedagogia. É notória a dificuldade de nomear o saber da Pedagogia e, portanto, também de definir seu espaço na academia.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 não encerra o processo de discussões sobre a formação e atuação profissional do pedagogo. Esta situação requer a continuidade do diálogo entre educadores e o governo, para desvendar interesses ideológicos e lutar pela definição de políticas democráticas para a formação do pedagogo e da educação brasileira.

Na sequência, daremos continuidade às questões referentes ao histórico e currículo da formação do pedagogo, com ênfase nos elementos de disputa dessa formação.

2.2 Elementos da disputa em torno da formação do pedagogo

Desde a criação o curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, vem-se buscando delinear o papel do pedagogo e a identidade do curso. Ao retratarmos a contextualização histórica do curso de Pedagogia no Brasil, marcado pela dicotomia entre licenciatura e bacharelado, percebemos claramente a indefinição da função e do papel desse profissional, que perpassa várias modificações históricas, de legislação e concepções educacionais, e que atualmente ainda está em discussão.

De acordo com Silva (2006), no início o curso ficou seriado e sua matriz curricular foi organizada conforme especificado no Quadro 1, a seguir. O curso de Didática era constituído pelas disciplinas de Didática Geral e Didática Especial. O currículo apresentava-se de forma enciclopédica, o que acabou favorecendo a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer insuficiente capacitação específica.

Quadro 1 – Matriz curricular do curso de Pedagogia – 1939

Série	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Disciplina			
Complementos de Matemática	X		
História da Filosofia	X		
Sociologia	X		
Fundamentos Biológicos da Educação	X	X	X
Estatística Educacional		X	
História da Educação		X	X
Fundamentos Sociológicos da Educação		X	
Administração Escolar		X	X
Educação Comparada			X
Filosofia da Educação			X

Fonte: a autora, com base em: SILVA (2006).

Com a Resolução nº 252/69, ocorreu a regulamentação das habilitações. O que se defendia era fixação de conteúdos e duração mínima, a serem observadas na organização do curso. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), a divisão dos conteúdos baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, construída por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas. A base comum foi composta pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

Visões controvertidas a respeito destas concepções têm predominado no debate e se manifestam mais claramente nas propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, ora vistos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de curso. É preciso pensar o currículo e sua organização para além daquelas concepções fragmentadas, parceladas, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento.

O curso de Pedagogia sempre buscou uma identidade, a qual se foi alterando conforme a necessidade de cada época. A política educacional do regime militar pautou-se pelo ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada Teoria do Capital Humano. Neste sentido, tentava estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção.

Monitoradas pelas Leis nº 5.540/68, da reforma universitária, e nº 5.692/71, do ensino de primeiro e segundo graus (1971), com interesse de servir ao mercado, as políticas educacionais do regime autoritário definiram um modelo de formação de professores.

Essa prática autoritária, inculcadora de uma ideologia alienante que buscava transportar para a organização escolar, cuja natureza exige um trabalho coletivo, as relações fragmentadoras, particularizadas inerentes à organização do trabalho produtivo, dominou o sistema educacional brasileiro, por décadas. De maneira mais precisa, dominou a “capacitação de recursos humanos para a educação” a qual inclui formação de professores e especialistas, sob a égide da Teoria do Capital Humano. (BRZEZINSKI, 1994, p. 91)

Concordando com a autora, entendemos que o profissionalismo é entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais. As políticas sociais nitidamente se submetem à política econômica. A tendência atual, extremamente presente na ideologia da reforma educacional monitorada pelos organismos internacionais – como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo –, é a do aligeiramento na formação, da negação, ao professor, de sua identidade como intelectual.

Com a mobilização nacional de 1978/1980, havia a pretensão de apresentar uma proposta nacional para o curso de Pedagogia que rompesse com o Currículo Mínimo e ainda mantivesse a base da identidade do profissional da Educação centrado na docência. O movimento dos educadores tomou vulto e demonstrou sua força, como resistência ao poder instituído, durante toda a década de 1980, por meio de debates, embates e manifestações públicas, com ações sob os pontos de vista epistemológico, político e didático-pedagógico.

As mudanças curriculares do curso de Pedagogia fazem parte do processo de reforma educacional dos anos 1990, inseridos num amplo movimento de reformas neoliberais na América Latina cujo foco central foi a expansão da Educação.

Num momento em que a educação era tomada como estratégia política para inserir todos os sujeitos nos espaços de cidadania e de mercado profissional, o direito a ela passava a ser garantido em textos legais na maioria dos países. Essa afirmação pode traduzir a estreita relação entre política e legislação educacional no Brasil. Um exemplo é a criação do CNE, enquanto órgão colegiado integrante da estrutura administrativa direta do Ministério da Educação (MEC) e que surge no governo de Fernando Henrique Cardoso, nos termos da Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1995). A ideologia capitalista pré-fixa e controla o destino de todos aqueles que, por mais ou menos tempo, participam da instituição escolar.

Em 1996, foi aprovada a LDB nº 9.394/96, que trouxe novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões e a questão da identidade, com propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores a serem elaboradas pelas comissões de especialistas do ensino das diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Pedagogia.

Diante da nova problemática, no ano de 1997, por meio do Edital nº 4/97, o MEC solicitou à Secretaria de Educação Superior (Sesu) um processo de mudança curricular por meio do qual as instituições de ensino superior (IES) foram convocadas a enviar propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, conforme apresentado na seção anterior.

De acordo com Márcia Aguiar (2006), outro marco importante na elaboração das diretrizes se deu no ano de 1998, quando a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (Ceep) desencadeou um processo de discussão em todo o país, contando com a colaboração de cursos e entidades importantes, como Anfope, Forundir, Anped, Cedes e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, cujo resultado foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, em maio de 1999.

Como a proposta curricular feita pela Ceep entrava em confronto com as determinações da LDB/96, em seu artigo 64, e com o delineamento pretendido pela reforma

educacional em curso, não foi encaminhada pelo MEC ao CNE. Apenas mediante mobilização organizada pelas entidades e um conjunto de assinaturas solicitando sua apresentação a proposta foi, após alguns meses, enviada ao CNE, o qual, contudo, não lhe deu encaminhamento. Desde a entrega da proposta, em maio de 1999, até o mês de abril de 2005, o MEC e o CNE não se manifestaram a respeito da regulamentação do curso.

A descaracterização do curso de Pedagogia no corpo da lei provocou ampla resistência. A proposta de diretrizes curriculares para o curso articulada pela Ceep/Sesu/MEC em 1999 constituiu-se numa primeira ação concreta dessa resistência.

Após 1999, novas solicitações reafirmando o conteúdo da proposta elaborada pela comissão de especialistas foram encaminhadas ao CNE. Entre elas, o documento subscrito por Anped, Anfope, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Forundir, Cedes e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores e entregue em novembro de 2001 ao CNE (POSICIONAMENTO..., 2001).

Nesse documento, deu-se especial ênfase a duas teses defendidas pelo movimento:

- Tese 1: a base do curso de Pedagogia é a docência;
- Tese 2 : o curso de Pedagogia, porque forma o profissional de Educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da Educação, é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado.

Houve diversos embates entre distintas concepções de formação, travados na definição das DCNs para o curso de Pedagogia. Destaca-se a resistência das associações educacionais, visando a assegurar o espaço de uma ciência-prática, tendo a docência como base e a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado como meta.

Em 17 de março de 2005, após anos de expectativa, o CNE divulgou proposta para que ocorresse a apreciação pela sociedade civil. A minuta de resolução apresentou diretrizes definindo o curso de Pedagogia como licenciatura, com duas habilitações distintas: magistério da educação infantil e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental; e o parecer não se referia à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em Pedagogia. A minuta divulgada na forma de resolução pode ter um sentido de “balão de ensaio”, para verificar a reação ao proposto.

A proposta veiculada foi amplamente rejeitada, por não contemplar particularmente a reivindicação da superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado e, ainda, por manter habilitações distintas para a formação dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A organização curricular proposta pelo conselho reproduzia, na

concepção das entidades organizadas, aquela de um curso normal superior, no qual a profissionalização do professor é compreendida, sobretudo, como resultante de processo de capacitação técnica.

Iniciou-se nova mobilização das entidades, especialmente por meio da lista de discussão da Anfope, inclusive com a solicitação de uma audiência pública a ser realizada antes da aprovação definitiva das diretrizes. A partir desse processo de mobilização nacional, uma comissão do CNE elaborou, finalmente, parecer sobre as DCN para o curso de Pedagogia, contemplando parcialmente as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores. O Parecer CNE/CP nº 05/2005 expressa uma concepção que valoriza a prática em detrimento da teoria: a epistemologia prática (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Até abril de 2005, anteriormente ao citado parecer, os organismos reguladores das políticas educacionais concernentes à normatização do curso de Pedagogia não haviam tomado qualquer decisão a respeito do curso, o que reforçou a ideia de que este não estava encontrando espaço de sobrevivência no projeto da reforma educacional em andamento. O embate entre concepções diversas de formação entravou a definição das diretrizes necessárias para a reorganização e caracterização do curso.

A Ceep solicitou às IES do país contribuições que pudessem auxiliar na elaboração de uma proposta realizável para o curso de Pedagogia. Após diversas manifestações, reformulações, críticas e sugestões, o CNE, no uso de suas atribuições, formulou e publicou no *Diário Oficial da União* de 16 de maio de 2006 a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a qual institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. As DCNs definem os princípios norteadores para a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia. O documento deixa claro que a docência é a base, mas a gestão e a pesquisa devem estar contempladas nos projetos político-pedagógicos dos cursos e que estes não mais devem ser organizados por habilitações, como ocorria no Currículo Mínimo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

De acordo com Frauches (2006, p. 2-3), o currículo mínimo do curso de Pedagogia tinha a duração de 2.200 horas de atividades para a licenciatura plena (primeiro e segundo graus) e 1.200 horas de atividades para a licenciatura curta (primeiro grau), compreendendo uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra, diversificada, em função de habilitações específicas:

A parte comum abrangia as seguintes matérias:

- Sociologia Geral;
- Sociologia da Educação;
- Psicologia da Educação;
- História da Educação;
- Filosofia da Educação; e
- Didática.

A parte diversificada era ofertada segundo a(s) habilitação(ões) específica(s) escolhida(s) pela IES, com as seguintes matérias:

- a) Magistério dos cursos normais de nível médio:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Metodologia do Ensino de 1º Grau;
 - Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).
- b) Orientação Educacional:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
 - Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
 - Orientação Vocacional;
 - Medidas Educacionais.
- c) Administração Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
 - Princípios e Métodos de Administração Escolar.
- d) Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
 - Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
 - Currículos e Programas.
- e) Inspeção Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
 - Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
 - Legislação do Ensino.
- f) Administração Escolar para o exercício nas escolas de 1º grau:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Administração da Escola de 1º Grau;
- a) Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º grau:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Supervisão da Escola de 1º Grau;
 - Currículos e Programas;
- b) Inspeção Escolar para o exercício nas escolas de 1º grau:
 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
 - Inspeção da Escola de 1º Grau;
 - Legislação do Ensino. (FRAUCHES, 2006, p. 2-3)

Nas DCN, o artigo 6º contempla a estrutura curricular do curso de outra forma, dividindo-o em três núcleos: o de estudos básicos, visando a demonstrar as realidades educacionais de forma crítica e reflexiva; o de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado para a atuação profissional, bem como o projeto pedagógico das instituições; e o

núcleo de estudos integradores, buscando o enriquecimento curricular por meio de projetos de pesquisa e extensão.

Para Libâneo (2006), os núcleos de estudo foram apresentados de forma repetitiva, confusa e imprecisa, em que supostamente se incluem disciplinas e atividades curriculares que não estão claras e se acaba por comprometer a qualidade da atuação do pedagogo.

Em vez das 2.200 horas anteriormente instituídas como mínimo para efetivação do curso, a partir da Resolução nº 1/2006 são determinadas 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Isto é, 2.800 horas devem ser destinadas a aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; outras 300 horas serão atribuídas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

A carga horária também deveria ser revista, pois a disciplina de Estágio Supervisionado não seria suficiente para dar conta de todo o processo pedagógico educacional referente a educação infantil, alfabetização, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, gestão e ainda atuar em instituições não escolares.

Vale salientar que as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia são numerosas e buscam dar conta de todas as atribuições que o curso propõe, porém a carga horária a elas destinada é insuficiente para garantir aproveitamento e aprofundamento dos conteúdos. A questão da carga horária de cada disciplina acaba levando a um trabalho aligeirado e superficial do conteúdo. Na busca de formar um profissional para além das práticas docentes, polivalente, acaba por fragilizar sua carga horária, apresentando várias disciplinas com pouco tempo.

Assim, mesmo com a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia a questão da identidade não foi resolvida. Podemos considerar que houve avanços e retrocessos no longo caminho percorrido, marcado por lutas, reivindicações de movimentos estudantis, professores e entidades educacionais, por meio de discussões e mobilizações até a aprovação das atuais diretrizes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

De acordo com as DCNs, o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. O art. 5º define o perfil do egresso do curso de Pedagogia, que deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar, e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006)

Com isso, observamos que, mesmo com a aprovação das novas DCNs para o curso de Pedagogia, o problema da identidade profissional do pedagogo e do curso ainda é forte e está sendo discutido por vários estudiosos da área. O próprio MEC tem demonstrado dificuldades em decidir sobre qual identidade o curso vai defender. Para Libâneo (2006), nas DCNs há expectativas de formação de um superprofissional. Um curso de quatro anos, ainda que muito consistente, não dá conta de tal formação.

Por mais que as diretrizes apresentem a questão da docência nos anos iniciais e ensinos fundamentais, em instituições escolares e não escolares, caracterizam o pedagogo como um profissional polivalente, multifuncional, que deve apresentar uma série de habilidades e competências. Segundo seu art. 3º: “O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade [...] contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos: a formação no curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da Educação.

Com a abrangência da proposta do curso de Pedagogia, vários desafios emergem; dentre eles, o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação nesse campo, para capacitar profissionais que atuarão na educação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares, na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não escolar.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006, que definiu o curso de Pedagogia como uma licenciatura destinada a formar o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sem abrir mão da formação de profissionais para a construção do conhecimento científico e tecnológico do campo da Educação, constitui uma solução negociada entre as associações de Educação e o CNE. Ela ainda encontra fragilidades e imprecisões conceituais, por privilegiar a formação dos professores em detrimento da formação dos pedagogos, a prática em detrimento da teoria.

Essa definição que afirma inicialmente ser o pedagogo o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental reveste, em seguida, esse profissional de atribuições adicionais que deformam consideravelmente seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de algo mais amplo nas modalidades de formação, como bacharelado, não prevista na resolução. O CNE não admitiu o bacharelado enquanto modalidade para a formação do pedagogo, como fora proposto pelo conselheiro e defendido

por quase todos os estudiosos da Educação, o que permitiria ao pedagogo o caráter de cientista da Educação, que está além da docência enraizada unicamente no espaço escolar.

Libâneo (2001) afirma que a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica e não a ação docente. A distinção está direcionada para o fato de a ação pedagógica ser um trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e a ação docente ser uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola, ou seja, o ensino. O CNE defende a ideia de que o curso de Pedagogia seja voltado exclusivamente para a licenciatura/docência.

No discurso do CNE há o conceito de pedagogia plena: é licenciatura ao mesmo tempo em que é bacharelado, isto é, o curso formaria o docente e o especialista, o segundo sobre a base do primeiro. A base de formação, portanto, seria a docência, o lócus seriam as universidades e faculdades de Educação e os três grandes eixos da formação seriam a docência, a gestão e a produção de conhecimento. Entretanto, a habilitação se daria em licenciatura e a formação do pedagogo ficaria amarrada a essa modalidade. A base do curso de Pedagogia é a docência, o eixo norteador é a formação do professor, do gestor e do intelectual, tomado como produtor de conhecimento.

Libâneo (2001) e Pimenta (2001), entre outros, posicionam-se em suas obras contra qualquer redução da formação do pedagogo à docência, uma vez que compreendem o curso de Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se, prioritariamente, como uma ciência e, somente por isso, como um curso que pode proporcionar ao pedagogo, enquanto profissional da Educação, conhecimentos mais amplos que não se limitem à docência. Por tal motivo, vêem o curso como bacharelado, no qual deve ser garantida a condição de profissional da Educação em sentido amplo.

Apesar de sua coerência, a proposta de Libâneo (2001) não teve a aceitação das associações dos profissionais da Educação, que defendem um curso de Pedagogia que forme o bacharel e o licenciado concomitantemente. A ideia da Pedagogia enquanto ciência da prática ainda não agrega tanta força política no meio acadêmico.

O que se pressupõe é que a formação do pedagogo, portanto, será aquela que lhe propicie, enquanto educador, tanto a formação do especialista quanto a do professor, ou seja, a docência será a base, mas a estrutura curricular do curso de Pedagogia proporcionará ao pedagogo a possibilidade de vislumbrar a realidade educacional como um todo, tanto em ambientes escolares como não escolares, formais e não formais.

Para Libâneo (2001) e Pimenta (2001), o curso de Pedagogia deveria formar os pesquisadores e gestores e não o professor: seria um bacharelado em Pedagogia. Pelas DCN, a

licenciatura vem instituir um novo modelo de orientação curricular para a formação do pedagogo no Brasil, mas se coloca em dissonância com algumas vertentes educacionais e intelectuais da área, por ter a docência no centro da identidade profissional do pedagogo.

É o projeto pedagógico que garante a realização de uma nova reestruturação curricular, por ser um ato dinâmico que pode ser feito e desfeito no processo, na vivência, e inclui a participação efetiva dos alunos, professores e técnicos da instituição de ensino. Ao analisarmos os impactos de uma alteração no desenho curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil, percebemos que a construção do projeto político-pedagógico implica não só modificações na grade curricular, mas também na base epistemológica dos cursos. Parece haver uma efetiva dificuldade em consensuar, no próprio âmbito do CNE, uma posição defensável a respeito do curso.

Como já foi dito, há imprecisões em relação aos padrões de exigência do curso, tanto nos pareceres como na resolução, o que certamente tornará difícil a tarefa de estabelecer um mínimo de unidade nacional. No entanto, é necessário considerar que as diretrizes aprovadas precisam ser entendidas no âmbito da negociação entre os diversos atores que estiveram e estão em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da Educação. E também das disposições anteriores do próprio CNE, que deram às instituições ampla margem de flexibilidade e criatividade na organização dos currículos. O necessário, agora, é enfrentar o desafio de elaborar os projetos de curso, assumindo seus aspectos essenciais, garantindo e ampliando as conquistas possibilitadas pela reiterada atuação das entidades educacionais ao longo de todos esses anos de dedicação e luta pela causa da Educação.

O projeto pedagógico deveria garantir os interesses da instituição e dos atores que ali atuam, uma vez que eles iriam formular suas propostas curriculares; mas, diante do posicionamento do CNE, o que se presume é uma implantação forçada de diretrizes, que, em vez de contribuir com a formação humana e profissional do pedagogo, irá situá-lo como um licenciado.

Entre análises e pesquisas, verifica-se que houve e persiste um grande debate acadêmico em torno do curso ao longo da história e, ao mesmo tempo, tentativas do Estado de implementar políticas de formação dos profissionais da Educação sem a consulta de seus atores, portanto as DCNs para o curso de Pedagogia podem ser resultado: da elaboração coletiva da comunidade acadêmica; de outorgação do Poder Legislativo brasileiro, desconsiderando os debates dos pesquisadores; ou, ainda, de um consenso entre academia e Poder Legislativo.

O processo de elaboração das diretrizes não é neutro e se insere no processo de ajuste das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI, e visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas do mercado. No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor *versus* generalista, professor *versus* especialista e especialista *versus* generalista.

A partir da LDB nº 9.394/96 e culminando com as DCN, a Pedagogia teve sua identidade outorgada, ou seja, o Poder Legislativo determinou o modelo de curso que melhor atende aos interesses do mercado mundial, deixando de lado a opinião de importantes pesquisadores da área. As DCNs para o curso de Pedagogia são a expressão e legitimação de um modelo mercantilista de educação. Elas direcionam ao esvaziamento do currículo do curso, valorizando mais a prática do que a teoria.

Para Solange Soares e Maria Odette Bettega (2008), o foco da Resolução CNE/CP nº 01/2006 é a formação do professor, deixando a formação do pedagogo em segundo plano. Os documentos oficiais outorgam de cima para baixo a identidade do curso; segundo tais autoras, discussão *versus* outorgação é a marca da elaboração das DCNs para o curso de Pedagogia no Brasil.

As diretrizes oferecem um norte para os cursos e dão ampla flexibilização curricular. Trata-se de um ponto positivo das DCNs que, com isso, dão autonomia para as instituições na construção de seus projetos. Pode-se afirmar que um bom curso depende muito da proposição e organização de seu projeto-político pedagógico. Mas, será apenas a organização de seus projetos que vai direcionar o sucesso de um curso?

No entanto, as orientações das DCNs são muito amplas e apontam para uma formação na perspectiva generalista. Atualmente, a formação do pedagogo no Brasil encontra-se à mercê das determinações do CNE e, por isso, também se encontra à mercê sua identidade profissional.

Verificamos, a partir da história e da análise dos documentos oficiais, que o curso de Pedagogia continua com sua identidade confusa. As transformações nos sistemas educacionais expressam projetos políticos e constituem um locus de disputa e poder. É necessário um currículo que não direcione apenas para a prática educativa nem só para o caráter teórico-acadêmico. É preciso trabalhar nos cursos de formação os dois níveis: o que se aprende e o que se ensinará.

A partir dessa compreensão do histórico e do currículo da formação do pedagogo, na próxima seção será apresentado um levantamento da produção acadêmica sobre a formação do pedagogo e sua identidade profissional.

2.3 As pesquisas sobre a formação do pedagogo e sua identidade profissional nos últimos 15 anos

Com o intuito de identificar as polêmicas ou contradições que cercam a discussão sobre a formação do pedagogo e sua identidade profissional, realizamos um levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como de artigos no *site* de publicações científicas Scielo, por meio da busca, por palavras-chave, de trabalhos relacionados à formação profissional e identidade profissional do pedagogo. Também procedemos à análise da produção científica do Grupo de Trabalho (GT) 08 – Formação de Professores, na Anped, no período de 2000 a 2013, e dos pareceres do CNE e documentos de discussão para a produção das DCNs do curso de Pedagogia. Após a leitura do resumo dos trabalhos, selecionamos os que mais se aproximavam de nosso interesse.

Apresentamos a seguir os trabalhos selecionados pela afinidade com o tema de nosso estudo.

a) BDTD e Scielo

Leda Scheibe e Márcia Aguiar (1999) objetivam fornecer subsídios para uma melhor compreensão da situação do curso de Pedagogia no ensino superior brasileiro e das dificuldades enfrentadas para a implantação das novas diretrizes curriculares. Apresentam um breve percurso, importante para entender o debate que se aprofunda nas décadas seguintes a respeito da identidade do pedagogo no Brasil, fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatórios para realizar uma tarefa efetivamente educativa.

Umberto de Andrade Pinto (2006) intenta ressignificar o papel do pedagogo na escola atual, tratando da questão epistemológica da Pedagogia, diferenciando e relacionando-a com as Ciências da Educação, de modo a identificá-la como campo de conhecimento sobre e na Educação. Os resultados obtidos mostram ser inegável que o pedagogo escolar deva ter amplo domínio dos conceitos, teorias, instrumentos e princípios pedagógicos que envolvem os processos educativos escolares e extrapolam os saberes docentes. O reposicionamento do papel do pedagogo evidenciou que os desafios a seu exercício profissional são, no mínimo, proporcionais aos do professor e que, juntos, devem incorporar e responder às demandas da escola na atualidade brasileira. Entretanto, o enfrentamento desses desafios pelo pedagogo,

em decorrência das funções que ocupa nas escolas, exige dele um preparo pedagógico aprofundado e especializado, diferente do exigido dos professores.

Clarice Gaudêncio (2007) escolhe investigar o desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia da Universidade de Contestado, *campus* Mafra, em Santa Catarina. Para isto, estabelece como objetivos: identificar a atividade profissional realizada pelos egressos do curso de Pedagogia dessa universidade; apontar a trajetória deste curso de formação e sua relação com o cenário do curso de Pedagogia no Brasil; identificar os avanços do curso neste período de existência e de formação do pedagogo. A pesquisa indagou sobre a atuação profissional na área educacional dos egressos, enquanto estudantes e após a formação. Também buscou subsídios da relação teoria e prática desencadeada a partir do processo de formação do curso, formação continuada e participação social. Foi constatada a necessidade de articulação entre os cursos de formação de professores para atuarem com corresponsabilidade de integração dos conhecimentos pedagógicos e científicos, a fim de consolidar o processo de formação, por meio do fortalecimento curricular deste, bem como maior suporte profissional ao pedagogo, resgatando sua valorização, proporcionando o desenvolvimento da pesquisa que, pelos dados, era muito frágil. No entanto, para os egressos, o processo de formação no curso de Pedagogia trouxe possibilidade de avaliação da atuação profissional, favorecendo mudanças na atuação do docente.

Sandra Souza (2009) busca interpretar os discursos dos estudantes que escolheram Pedagogia sem ter identificação com o curso, ao explorar os conteúdos psíquicos/indicadores simbólicos estruturantes da identidade profissional, buscando descobrir o que está por trás de uma escolha profissional. Conclui que a escolha profissional normalmente é tortuosa e, ainda que algumas pessoas se definam pelo gosto/vocação, comumente se faz presente também a influência familiar e econômica e de professores que passaram pela vida delas. Os pesquisados confirmaram a intenção de concluir o curso de Pedagogia, mas alguns ainda pretendiam tentar outro vestibular. A ambivalência entre ser pedagogo e ser professor, com base nos questionários aplicados, levou a considerar que tal dicotomia pode ser um reflexo da própria identidade ambígua vivida nos fóruns de discussão e nas políticas públicas que legislam sobre o destino do curso.

Ana Maria Aires (2009) propõe-se a compreender o processo de construção identitária de pedagogos e pedagogas em formação inicial. Utiliza a metodologia da entrevista compreensiva e grupo focal, distanciando-se de nosso estudo pelo fato de considerar, em sua pesquisa, outros procedimentos e referenciais. Conclui que a relação com os saberes nas diversas instâncias da formação é que fabrica o pedagogo e a pedagoga, quando estes se põem

em movimento dialógico e dialético com os saberes, dando sentido ao seu fazer e ao seu fazer-se. Portanto, é na formação em processo, particularmente inicial, que se localiza o complexo movimento de constituição identitária do sujeito profissional. Em suma, a questão da construção da identidade, como inventividade do sujeito, não pode prescindir da concepção de formação como sendo de natureza radicalmente inconclusa e desafiadora.

O trabalho de Luciana Gonçalves (2010) discute o processo de construção da identidade do pedagogo, porém, tem como objetivo conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão. Ressalta que a representação social sobre o que é “ser professor” é polissêmica e influencia a prática pedagógica, bem como o processo social e ideológico da educação nem sempre é explícito; que a identidade profissional baseada em competências desenvolve uma concepção utilitarista e fragmentária; é pouco significativa a interferência da formação inicial no que se refere à representação social que os futuros pedagogos têm de si e da profissão, e as falas dos alunos ingressantes e concluintes revelam as próprias contradições históricas do curso.

Vale salientar que os impasses, dilemas e controvérsias relacionados ao curso de Pedagogia e à formação dos pedagogos aparecem pautados nas indefinições identitárias dos profissionais formados por esse curso desde seu surgimento, em 1939, no acirramento de problemas na década de 1990 e nos embates em torno dos projetos de formação em disputa no Brasil. Além disso, é prudente considerar que a formação inicial, necessária para a compreensão dos mecanismos da profissão, não dá conta sozinha de contemplar todos os aspectos que envolvem a atuação do pedagogo. A falta de grupos de pesquisa efetivamente constituídos denota a existência de uma lacuna na formação acadêmica, pois, atualmente, a pesquisa acontece basicamente no final dos cursos de graduação, por meio da elaboração da monografia.

O que está em jogo é um modelo que privilegia a formação para o mercado, baseado na lógica do poder constituído, e a formação para a formação é centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, enfatizando a aprendizagem por competências definidas *a priori*, em nível nacional. A identidade profissional baseada em competências desenvolve uma competência utilitarista e fragmentária.

Podemos dizer que a maior parte desses estudos relaciona-se à estruturação organizacional da formação e identidade histórica do curso de Pedagogia, sendo poucos os que dizem respeito ao processo formativo do pedagogo, sobretudo, no que diz respeito à construção de sua identidade profissional.

Contudo, observa-se que não foi identificado, nas bases de teses, dissertações e artigos do país, trabalho que trate da questão colocada nesta pesquisa. Com isso, ressalta-se a relevância do estudo que propomos realizar.

b) Anped, CNE e DCNs

Maria da Graça Mizukami e Filomena Monteiro (2001) analisam aspectos relacionados a processos de desenvolvimento profissional das professoras das séries iniciais que atuam no magistério público e que ingressaram na universidade a partir de uma proposta específica do curso de Pedagogia. Concluem que o desenvolvimento profissional parece estar intimamente relacionado ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalidade docente, e os indivíduos em formação passam por um processo dialético marcado por tensões e conflitos permanentes entre os valores pessoais, os sentimentos e os papéis e responsabilidades a cumprir no curso e na escola que atuam. Em se tratando dos processos formativos, os dados sinalizam, como perspectiva para a formação inicial e continuada, para uma concepção da relação teoria-prática, partindo da realidade educativa da escola e do princípio de construção coletiva do conhecimento profissional e a necessidade de se considerarem as diferentes fases da carreira.

O objetivo principal da pesquisa de Sílvia Ros, Daniela Will, Roseli Cerny e Vera Lúcia Bazzo (2001) é acompanhar a vida acadêmica dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, do ingresso na primeira fase até sua inserção no mercado de trabalho. A intenção é que o estudo possa tornar-se um excelente instrumento de orientação educacional e curricular, pois, além de apresentar um perfil dos estudantes que estão no curso, destaca as principais dificuldades encontradas por eles, suas opiniões em relação à formação que estão recebendo e como estão se apropriando do conhecimento transmitido e produzido no curso. Em seus resultados, ressaltam a necessidade de uma prática coletiva, fruto de debates e da consciência de propósitos que envolvem as perspectivas e intenções sociais do conjunto de docentes e estudantes do curso de Pedagogia, entendendo que esse processo é essencial para superar a ação individual em favor da ação coletiva no processo de definição da formação do pedagogo.

Heloísa Gomes (2004) volta-se para o ensino profissionalizante na educação básica, com a finalidade de explorar e conhecer o que os professores pensam e sentem sobre as mudanças ocorridas na educação profissional de nível médio. Por meio do discurso dos professores, a autora afirma ter observado que o profissional, para enfrentar as mudanças, participar, criar, colocá-las em prática e sustentá-las, precisa possuir um conjunto de conhecimentos e saberes amplos, técnicos, didáticos, transversais, construídos ao longo da

carreira e na troca com seus pares. Um processo que necessita de tempo, maturidade, apoio institucional, crédito e crença na profissão, pela sociedade e por todos os que a exercem.

Amparo Cupolillo (2004) centra-se na problemática da prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador frente às novas configurações teóricas e práticas do lócus universitário e escolar na contemporaneidade. Conclui que a nova formatação de Prática de Ensino proposta pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro prevê que ela ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de estudo, e não como uma disciplina isolada no final da grade curricular. Assim, ao iniciarem o curso os estudantes de licenciatura estarão, necessariamente, envolvendo-se na identidade teórico-prática expressa pelo modelo de formação, que tem como princípios a interdisciplinaridade e a complexidade. E, por intermédio das dinâmicas de refletir, agir, formular e reformular conceitos e práticas, os licenciados estarão sendo estimulados pela Prática de Ensino, que se estende ao longo do curso, a construir suas identidades de educadores.

Regina Bragagnolo e Iúri Luna (2004) investigam a relação entre a identidade profissional de professores e as novas exigências no que se refere à formação e à atuação profissional, com uma metodologia voltada para o método de grupos focais. Como referencial teórico, optaram pela psicologia histórico-cultural. Como resultado relevante, destacam a compreensão de que o professor constitui sua identidade enquanto educa, enquanto está recriando modos de intervir junto aos alunos, e esse fazer pedagógico está imbricado em uma rede de interações pessoais e sociais articuladas. Constataram, também, que a formação educacional específica requerida a partir da última LDB proporcionou aos entrevistados maior estabilidade quanto à identidade profissional e o desenvolvimento da autonomia profissional.

Filomena Monteiro (2005) pesquisa a contribuição da formação inicial/continuada para os processos de desenvolvimento profissional de um grupo de professores que já atuavam em escolas da rede pública nas séries iniciais do ensino fundamental, com uma fundamentação teórica que recorre a alguns autores cuja contribuição para a compreensão de processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência tem sido significativa. Ressalta que o desenvolvimento profissional implica não só indivíduos, mas essencialmente grupos: os professores como um coletivo, os formadores dos professores, os responsáveis pelas instituições formadoras e os responsáveis pelas políticas de formação. Conclui que a formação deve ser considerada numa perspectiva de construção/reconstrução contínua, envolvendo múltiplas etapas, níveis e dimensões constitutivas da profissionalidade docente,

juntamente com a questão organizacional, sendo, assim, um processo que se encontraria sempre inacabado.

Maria Lídia Szymanski (2006) busca verificar como os egressos do curso de Pedagogia verbalizam os limites e as perspectivas de atuação no mercado de trabalho, elencando os principais problemas por eles enfrentados quando da inserção profissional. Os alunos indicam, como dificuldade para a inserção no mercado de trabalho, a falta de preparo para o fazer pedagógico; porém, o curso como um todo é visto de maneira mais positiva pelos alunos que atuam como docentes do que pelos que não atuam. A necessidade profissional de cada egresso leva-o a considerar que as disciplinas não são completas, justamente pelo curso não ser absoluto, pois quatro anos são insuficientes para garantir algo que somente a experiência pedagógica traz ao docente: habilitar e especializar os educandos para o fazer político-pedagógico que a vida profissional exige. Há, na formação profissional, um saber experiencial do qual a formação acadêmica não dá conta, e provavelmente é por esse motivo que os egressos já docentes avaliam o curso de maneira mais positiva do que os não docentes.

Márcia Aguiar e outros (2006) analisam as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia a partir do debate feito à luz do acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados pelas principais entidades do campo educacional, evidenciando, criticamente, alguns dos problemas e tensões que marcam a trajetória do curso ao longo da história da educação brasileira. Mostram que a problematização das diretrizes curriculares concorre para a compreensão da complexidade do campo da Pedagogia e dos desafios teórico-práticos com que as instituições do ensino superior, em particular as universidades, deparam para materializar a reforma do curso de Pedagogia, na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã. Os autores concluem que, com a aprovação das diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de Pedagogia. O enfrentamento dessas questões não é tarefa para uma ou outra entidade, mas um desafio para a área da Educação, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos.

Neusa Ambrosetti e Patrícia Almeida (2007) investigam a construção da profissionalidade de professores de educação infantil, ao buscar compreender os diversos elementos que interagem no processo de tornar-se professor, utilizando o método do grupo focal. Constatam que a constituição da profissionalidade docente está fortemente apoiada na experiência, isto é, o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica um processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as

práticas possam ser discutidas e partilhadas. Evidenciam também a articulação dos referenciais teóricos discutidos no curso de Pedagogia e o exercício profissional no espaço escolar, tornando possível um duplo movimento que permite a apropriação mais reflexiva dos conteúdos trabalhados na universidade, ao mesmo tempo que os conhecimentos teóricos favorecem uma consciência crítica sobre a própria prática.

Maria das Graças Nascimento (2007) analisa a trajetória de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental que atuam em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas do Rio de Janeiro. Constata a necessidade de um corpo docente que, além de uma titulação adequada, tenha também alguma experiência nos níveis mais elementares do ensino. Conclui que é preciso mais valorização das atividades de construção do conhecimento na área da Educação, visto que as experiências vivenciadas durante a formação profissional contribuem significativamente para a aquisição das disposições profissionais pelos futuros professores, ou seja, a construção de suas próprias práticas pedagógicas.

Alvanize Ferenc (2007) procura compreender como o professor universitário aprende a ensinar os saberes e estratégias constituídos ao longo de seu processo de socialização profissional. A autora faz um recorte teórico da pesquisa, estabelecendo uma discussão sobre uma das bases teórico-metodológicas do estudo. Os dados analisados permitem entender que os professores evidenciam aprendizagens no processo de socialização na instituição e na profissão de professor, dentre elas, a aprendizagem de que o campo universitário é um lugar de solidão, de acordos, muitas vezes implícitos; de exigência de produção ou de certo produtivismo, de valorações e hierarquias entre funções; da intensificação; de relações hierárquicas e conservadorismo; mas também de construção democrática, de convívio e de conflito entre os diferentes. E, apesar de muitos anos de experiência no magistério, os profissionais evidenciam elementos de insegurança nos recomeços, na socialização em uma nova instituição ou no desempenho de funções que já exercem há vários anos.

O trabalho de Leda Scheibe (2007) trata dos embates entre distintas concepções de formação que se travaram na definição das DCNs para o curso de Pedagogia. Destaca a resistência das associações educacionais visando a assegurar o espaço de uma ciência-prática, tendo a docência como base para a meta de superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado. A Resolução CNE/CP nº 01/2006, que definiu o curso de Pedagogia como uma licenciatura, destinada a formar o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sem abrir mão da formação de profissionais para a construção do conhecimento

científico e tecnológico do campo da Educação, constitui-se numa solução negociada entre associações de Educação e o CNE.

Cinara Bahia e Genylton Rocha (2007) investigam o movimento de reorientação curricular para os cursos de formação de pedagogo realizado pelo CNE a partir da primeira metade da década de 1990. Objetivando historiar este processo de reorientação curricular e analisar as propostas de diretrizes curriculares formuladas pelo conselho, adotam como metodologia a abordagem qualitativa, realizada por meio de análise documental. Para isto, desenvolvem um processo de seleção dos documentos e análise das diferentes versões de DCNs elaboradas pelo CNE, bem como os respectivos pareceres elaborados pelos conselheiros, dando ênfase especial ao documento aprovado em maio de 2006, que institui as DCNs tornadas oficiais pelo conselho. Os autores concluíram que o longo processo de discussões e debates em torno das DCNs para os cursos de Pedagogia no interior do CNE derivou dos embates políticos travados entre este órgão e as diferentes instituições representativas dos educadores; a ideia de recriar o bacharelado em Pedagogia, defendida em uma das propostas de diretrizes divulgadas pelo próprio conselho, gerou profundos debates, porém foi rechaçada na versão final, na qual se tornou oficial a ideia da docência como base de formação e fator identitário do profissional em Pedagogia.

O objetivo principal do trabalho de Alessandra Shimizu e outros (2008) é caracterizar as representações sociais de estudantes universitários sobre a identidade e o trabalho docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica de sua organização. Concluem que é urgente que as instituições formadoras assumam a responsabilidade de rever e ressignificar o projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura e de Pedagogia de modo que cada uma das disciplinas, professores e atividades (prática de ensino, estágio) trabalhem a questão da construção da identidade do professor e das perspectivas do trabalho docente.

Tânia Brasileiro (2008) pretende identificar os determinantes da história pessoal de professores participantes do projeto Graduando na Escola Viva, a partir das linhas coletivas de diferenciação em suas narrativas, contribuindo para configurar um perfil autobiográfico do professorado que participou desta formação profissional em serviço, bem como traçar o itinerário formativo destes professores-alunos: a dimensão pessoal dos formativos em seu desenvolvimento profissional. O estudo confirma que grande parte dos alunos-professores do curso de formação superior encontra-se entre os muitos brasileiros que foram socialmente excluídos do sistema de ensino obrigatório em sua etapa escolar e viram negadas as oportunidades de ascensão e reconhecimento profissional. A maioria dos participantes do

projeto, além de dedicação e carinho, demonstrou continuar fazendo questão de permanecer, e ainda pensa poder contribuir para mudar sua realidade.

Solange Soares e Maria Odette Bettega (2008) analisam documentos oficiais e debates acadêmicos que antecederam a promulgação da resolução do CNE que institui as DCNs para o curso de Pedagogia no Brasil. O trabalho foi orientado pela seguinte problemática: a Resolução CNE/CP nº 01/2006 é resultado de elaboração coletiva da comunidade acadêmica ou da outorgação do Poder Legislativo brasileiro? O estudo tem caráter bibliográfico e, para a compreensão dos debates que antecederam a elaboração da referida resolução, foi necessária a interlocução com outros autores que se debruçaram sobre o tema. A interlocução com esses autores e a leitura de documentos oficiais que antecederam a elaboração das DCNs para o curso de Pedagogia proporcionaram uma leitura e análise crítica da Resolução CNE/CP nº 01/2006 e uma reflexão sobre as políticas encaradas como lócus de disputa de poder. As autoras afirmam que nas DCNs para o curso de Pedagogia há uma disputa de legisladores *versus* academia; outorgação *versus* discussão; os legisladores articulam o texto de forma a delinear um modelo de educação que atenda aos interesses do mercado mundial e a academia se manifesta com o interesse em formatar um curso que atenda aos interesses da população brasileira. Com isso, entende-se que as diretrizes expressam também a relação capital *versus* trabalho.

Rita de Cássia Braúna (2009) identifica e analisa elementos que subsidiam a constituição das identidades profissionais de estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais. A autora observa que há um desafio permanente em não perder de vista o diálogo necessário entre teoria e prática profissional, visando à constituição da identidade profissional do pedagogo. Conclui que o engajamento em atividades de iniciação científica, projetos de extensão e trabalhos diretamente ligados à Educação poderiam desempenhar um papel importante na constituição das suas identidades profissionais.

Braúna (2010) propõe-se a identificar representações atribuídas por formandos do curso de Pedagogia em relação à profissão docente, procurando compreender a identidade que o curso tem ajudado a construir com relação à profissão docente. A autora constata que é de fundamental importância o curso de Pedagogia mostrar aos estudantes quais são as oportunidades e perspectivas com relação à profissão, em um momento em que esta se encontra em crise. Motivar os alunos perante a profissão é essencial do princípio ao fim do curso, uma vez que a sociedade aponta aspectos, como a desvalorização da profissão de professor, que contribuem para seu declínio e desprestígio.

Luciana Gonçalves e Heloísa Azevedo (2010) abordam o processo de construção da identidade do pedagogo. O problema da investigação consiste em conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão e como sua identidade profissional tem sido construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia. As autoras afirmam que as falas dos alunos ingressantes e concluintes revelam as próprias contradições históricas do curso de Pedagogia, no que se refere ao processo de (re)construção da identidade profissional, o que torna evidente a necessidade de uma pesquisa sobre como está sendo construída a identidade do pedagogo, bem como suas experiências formativas e institucionais.

Márcia Baldini (2011) pretende identificar, nas novas diretrizes do curso de Pedagogia e nos projetos político-pedagógicos, contribuições para a organização de um currículo que diminua o distanciamento entre a formação teórica e a formação prática. A realização da pesquisa deu-se por abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo pautado na análise documental e nos conteúdos de depoimentos e questionários realizados com os sujeitos. Investiga três IES da cidade de Cascavel, Paraná, das quais uma pública e duas privadas. Dos três cursos de Pedagogia pesquisados, todos passaram por adequações já no ano de 2006; porém, dois deles se organizaram para atender aos objetivos das DCNs, enquanto que o outro acabou se distanciando do proposto. Segundo a autora, os depoimentos dos sujeitos evidenciaram que as diretrizes provocaram reflexões consideráveis na formação do professor e ocasionaram um expressivo progresso para o seu currículo quando sinalizaram para uma aproximação entre teoria e prática, pensar e fazer, planejar e executar. No entanto, deixa claro que as orientações das DCNs são muito amplas e apontam para uma formação na perspectiva generalista.

Euler Costa e Lilian Ramos (2012) retratam o processo de construção da identidade profissional dos docentes atuantes no primeiro segmento da rede municipal de Austin, Nova Iguaçu (RJ), e como essa identidade influencia nas práticas de tais docentes. A metodologia adotada foi o estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação, os questionários e as entrevistas. Os autores concluem que a identidade profissional dos docentes foi forjada ao longo do processo de formação inicial e no exercício da profissão, sendo moldada pela realidade vivida. Nesse sentido, afirmam que a construção da identidade profissional é um processo amplo que sofre influência do lugar, mas não se restringe apenas a esta influência.

O objetivo de Áurea Rocha e Maria da Conceição Aguiar (2012) é apresentar processos formativos na universidade que possibilitem a construção do aprender e ensinar,

bem como detectar noções de identidade e profissionalidade docente no contexto da formação de professores na universidade. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada. A pesquisa revelou que, mesmo sem formação específica para ensinar na universidade, professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência; o estudo mostrou também que há lacunas na formação desses docentes e que se faz necessária uma formação contínua que possibilite o distanciamento dos modelos reproduzidos de seus professores e que proporcione a ressignificação de suas práticas, a construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

Milka Slavez (2012) apresenta os resultados de sua tese de doutorado, que buscou investigar quais elementos dos dois processos identitários básicos – o biográfico e o relacional – foram determinantes para a construção da identidade social e profissional de professores alfabetizadores. O referencial teórico foi baseado em estudos sobre socialização primária e secundária de Berger e Luchmann, sobre socialização profissional docente de Dubar e sobre o fator na constituição dos saberes e da identidade profissional de Tardif e Raymond. O procedimento metodológico efetivou-se por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores que atuavam em classes de alfabetização de escolas públicas e particulares do município de Paranaíba, Mato Grosso do Sul. Os resultados obtidos afirmam que as professoras que optaram por permanecer nas classes de 1º e 2º anos do ensino fundamental constroem suas identidades como alfabetizadoras a partir de elementos identitários forjados em seus tempos e espaços biográficos e relacionais.

Silva (2001) enfoca a vulnerabilidade com que o tema das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia se apresenta frente aos encaminhamentos da atual política educacional no Brasil, bem como duas questões mais gerais, que envolvem e atestam sua fragilidade: a identidade da Pedagogia e a do curso de Pedagogia. Dos resultados obtidos, a autora afirma que não há como negar a fragilidade que reveste o curso de Pedagogia e, também, a Pedagogia enquanto campo de conhecimento. Não se pode negar, também, que esse campo vem-se afirmando no que se refere ao reconhecimento de sua especificidade, e que avanços significativos vêm sendo empreendidos quanto à definição de seu estatuto teórico. Enquanto isso, as decisões a respeito do curso de Pedagogia são acompanhadas de muito conflito, daí a importância em se permitir que o CNE exerça seu papel democraticamente, administrando as idiosincrasias porventura existentes entre seus membros, bem como as diferentes posições que estes possam representar, fazendo valer o intercâmbio com as instituições educativas e demais entidades ligadas ao assunto. Só assim se pode impedir que, por sua vulnerabilidade, o

curso continue sujeito às investidas ideológicas que conduzem ao processo de sua liquidação e ao da própria Pedagogia no Brasil.

Ao examinarmos os trabalhos do GT 08 – Formação de Professores da Anped, constatamos que os estudos privilegiaram os seguintes temas: formação inicial, formação continuada, profissionalização e identidade profissional docente. Dessa forma, podemos indicar como problemas e questões implicadas na formação docente: a falta de articulação entre teoria e prática profissional; o engajamento em atividades de iniciação científica, projetos de extensão e trabalhos ligados diretamente à Educação; a desvalorização da profissão; a necessidade de as instituições formadoras reverem e ressignificarem o projeto político-pedagógico dos cursos de Pedagogia, de modo a que cada uma das disciplinas, professores e atividades (prática de ensino, estágio) trabalhe a questão da construção da identidade do professor; o preparo para o fazer pedagógico; o diálogo entre o contexto de trabalho na instituição escolar e o contexto de formação profissional no curso de Pedagogia.

As pesquisas ressaltam que as disciplinas não são completas, justamente pelo curso não ser absoluto, pois, quatro anos são insuficientes para garantir algo que somente a experiência pedagógica traz ao docente: “habilitar e especializar” os educandos para o fazer político pedagógico que a vida profissional exige. Há na formação profissional um saber experiencial do qual a formação acadêmica não dá conta.

Segundo os resultados das pesquisas, faz-se necessário refletir sobre a importância do entendimento da formação como um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional para repensar os cursos de formação de professores, bem como para uma política mais ampla de formação. Assim, as pesquisas também apontam uma certa fragilidade nas discussões teóricas abordadas, referentes à visão do papel da escola, do educador, das novas exigências profissionais, entre outras. Consideram relevante compreender que o professor constitui sua identidade enquanto educa, enquanto está recriando modos de intervir junto aos alunos.

Os textos têm como campo de pesquisa o curso de Pedagogia, mas, como o foco é a formação de professores abordam a profissão docente e a identidade profissional do docente. No entanto, nossa pesquisa busca compreender a construção da identidade profissional do pedagogo, e segundo as DCNs, o curso de pedagogia tem a docência como a base da formação, mas não se limita apenas a essa função. Naturalmente, compreendemos a importância dos estudos que tencionem particularmente a formação para a docência, mas tendemos a esperar mais dos estudos que abracem a formação do pedagogo. Por isso,

questionamos: se na formação para a docência há fragilidades para consolidar a identidade do docente, que dizer da dificuldade para consolidar a identidade profissional do pedagogo que além da docência têm outras funções? Como já apontado, segundo as DCNs para o curso de graduação em pedagogia,

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006)

O modelo atual enfatiza não só a formação de profissionais capazes de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, mas também para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como para a organização e o desenvolvimento de programas não escolares.

Assim, entendemos que, a partir das DCNs, o curso de Pedagogia passou a oferecer em seu currículo uma estrutura ampla, que permite ao profissional e requer dele a capacidade de optar por uma carreira envolvendo não apenas a docência nas séries iniciais, mas vários âmbitos da gestão pedagógica e do sistema de educação formal e não formal. Dessa forma, se o curso de Pedagogia não se esgota na formação docente, pode-se pensar que o GT 08 da Anped amplie seu escopo de atuação ou que se crie um GT para discutir a formação do pedagogo e sua identidade profissional.

Percebemos que, em suas pesquisas, Cupolillo (2004) e Braúna (2009) encontraram, como dificuldades na construção da identidade profissional do docente, a dicotomia entre teoria e prática e o abismo entre a parte específica e a pedagógica do currículo dos cursos de licenciatura, bem como o distanciamento entre a formação e o cotidiano escolar.

Apenas dois trabalhos – Braúna (2010) e Gonçalves e Azevedo (2010) – estão voltados para a questão da construção da identidade do pedagogo, mas com o problema de investigação situado em conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos têm da profissão. As autoras acreditam que há necessidade de um diálogo entre teoria e prática profissional e que a participação dos formandos em atividades de iniciação científica, projetos de extensão e trabalhos ligados diretamente à Educação poderia desempenhar um papel importante na constituição das identidades profissionais dos formandos. Realmente isso contribui, mas será que é o suficiente para a construção da identidade profissional do pedagogo? Além dessa participação, é imprescindível uma articulação entre teoria e prática:

instituições formadoras, professores, currículo, para trabalharem a questão da construção da identidade profissional do pedagogo já na formação inicial.

Vale salientar que Gonçalves e Azevedo (2010) enfatizam a necessidade de uma pesquisa sobre como está sendo construída a identidade do pedagogo, para melhor fundamentar o que de fato está por trás da própria legislação que define o curso de Pedagogia e que gera os desafios nessa construção. Dessa forma, podemos verificar a importância de nossa pesquisa, que visa a contribuir para pensar o processo de formação do pedagogo, com foco na construção de sua identidade profissional. Não encontramos pesquisa que trate desta questão nos trabalhos do GT 08 – Formação de Professores da Anped, o que reforça a relevância do presente estudo.

Na pesquisa dos Pareceres do CNE e documentos de discussão para a produção das DCNs, foi possível identificar que, para Aguiar e outros (2006), mesmo com a aprovação das diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre a identidade do curso de Pedagogia, e outros desafios emergem dessa aprovação. Entre eles, o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação nos campos da Educação e da Pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não escolar. Grande é a ambiguidade sobre as funções do curso de Pedagogia: como formar um profissional capaz de exercer todas essas funções? Qual seria a sua identidade?

Baldini (2011) defende a ideia de que as diretrizes oferecem um norte para os cursos, mas a organização dos seus projetos é que vai direcionar o sucesso de um curso. A autora afirma que um bom curso depende muito da preposição e organização de seu projeto político-pedagógico.

Para Bahia e Rocha (2007), Soares e Bettega (2008) e Scheibe (2007), o curso de Pedagogia e sua definição como uma licenciatura que forma o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental constitui uma solução negociada entre as entidades e o CNE. Os autores alegam que a Resolução CNE/CP nº 01/2006 constitui um locus de disputa e poder. Essa análise aponta na direção de uma disputa de poder externa à elaboração das políticas públicas, no âmbito da relação capital *versus* trabalho, como dito anteriormente.

É necessário considerar que as diretrizes em vigor precisam ser entendidas no âmbito da negociação entre os diversos atores que estiveram e estão em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da Educação e, também, das disposições anteriores do

próprio CNE, que deram às instituições ampla margem de flexibilidade e criatividade na organização dos currículos.

O vigoroso embate suscitado certamente trouxe avanços e esclarecimentos para a área, pela reivindicação de uma base comum de formação para todos os profissionais da Educação. Com as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, a docência passou a ser sua base e as instituições passaram a ter mais autonomia e flexibilidade em relação à constituição dos seus projetos político-pedagógicos; porém, inevitavelmente, inúmeros questionamentos permaneceram e outros emergem. Qual é, efetivamente, o grau de autonomia e flexibilização que os projetos político-pedagógicos têm em relação à constituição dos cursos? Que critérios serão necessários para assegurar a certificação dos trabalhos possíveis de serem realizados pelo licenciado em Pedagogia? Como definir os componentes de conteúdos necessários para abranger a formação proposta? Transformar o curso de Pedagogia em uma licenciatura foi a melhor solução ou a formação do pedagogo deveria ser redimensionada? Afinal, qual é a identidade profissional do pedagogo? Até o momento, o que se pode observar é que há imprecisões em relação aos padrões de exigência do curso, tanto nos pareceres como na resolução, o que certamente tornará difícil a tarefa de estabelecer sua unidade nacional.

Com o levantamento realizado sobre o conceito de identidade profissional a partir das teses, dissertações e artigos, foi possível identificar nas pesquisas a concepção de identidade dos seguintes autores:

Gomes (2004) indica que identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço sempre em construção da maneira de ser e de estar na profissão, a maneira como cada um se sente e se diz professor, um processo complexo e que, por isso, demanda tempo.

Souza (2009) concebe a identidade, não como dado imutável, mas como caráter dinâmico, via dois polos comunicativos, ou seja, a dimensão individual e a coletiva. Propõe que a identidade não acontece de forma mecânica e desarticulada do contexto, mas sim, uma construção circular enovelada nas redes humanas subjetivadas pelos laços afetivos.

Aires (2009) afirma que identidade é construção continuada, inacabada, sequências não lineares de reafirmação, revisão e/ou rupturas do sujeito em relação às alternativas que se apresentam na longa duração profissional e biográfica.

Braúna (2010) defende a ideia segundo a qual a identidade não se apresenta como algo dado e determinado, possuindo suas caracterizações: a “identidade para si” (sentimento, imagem e representação de si próprio) e a “identidade para os outros” (relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente).

Gonçalves (2010) conceitua a identidade do pedagogo como a de um ser em movimento, que questiona a partir das representações que tem de si como pessoa e como profissional, com base nas experiências que vai tendo ao longo de sua vida.

Com isso, buscamos destacar como os autores dos estudos realizados definem a identidade do pedagogo e o conceito de identidade. Vale salientar que muitas pesquisas não utilizaram a identidade como categoria de análise, dando ênfase a categorias como teoria e prática na formação, formação continuada, participação social, ocupação profissional e diretrizes curriculares. Nesse caso, o conceito de identidade aparece como algo impreciso, em constante transformação, um processo inacabado, influenciado pelas questões subjetivas/afetivas, pelas relações com o outro, bem como a partir das representações construídas no decorrer da vida.

A partir dessa compreensão do histórico e do currículo da formação do pedagogo, foi possível identificar as mudanças pelas quais a formação passou e, assim, analisar o contexto atual do pedagogo. No próximo capítulo será apresentado o referencial teórico que sustenta os aspectos relativos a sociedade, cultura e formação da identidade que permeiam o contexto do qual os futuros pedagogos fazem parte.

3 SOCIEDADE, CULTURA E FORMAÇÃO: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO EM DISCUSSÃO

Este capítulo está voltado à fundamentação teórico-conceitual da pesquisa. Buscam-se compreender as relações entre sociedade, cultura e formação da identidade profissional, por meio de autores contemporâneos da Sociologia e da Psicologia, em diálogo com os pensadores da Teoria Crítica, nosso principal referencial.

Partindo da hipótese de que o curso de Pedagogia é proposto de forma generalista e fragmentada nas DCNs e que o resultado disso pode ser um profissional sem identidade definida e formação fragilizada, com consequências em sua atuação profissional, nosso objetivo é compreender como se constitui a identidade profissional do pedagogo em processo de formação.

Para isso, realizamos no capítulo anterior um levantamento da produção acadêmica sobre a formação do pedagogo, buscando identificar as polêmicas ou contradições que cercam a discussão sobre essa formação, bem como as concepções de formação e de profissionalização dos pedagogos na proposta curricular do curso, investigando como o curso de Pedagogia contribui para a construção da identidade profissional. Pretendemos, assim, buscar resposta para o problema desta pesquisa, que consiste em saber qual a relevância do curso de Pedagogia para a construção da identidade profissional do pedagogo e como as diretrizes curriculares do curso em vigor contribuem para a formação do futuro profissional.

O presente capítulo acrescenta à discussão do tema o enfoque conceitual, e é apresentado em três seções. Na primeira, “Sociedade e cultura contemporânea”, o foco são os conceitos frankfurtianos de sociedade e cultura, por meio de Adorno, Horkheimer e Marcuse. A segunda seção, “A formação do indivíduo contemporâneo”, discute a questão da formação, especificamente, com base nos estudos de Adorno e Horkheimer. Já a terceira seção, “A identidade profissional do pedagogo: polêmicas e contradições”, em que são colocados em diálogo Theodor Adorno, Erik Erikson, Stuart Hall, Zygmunt Bauman e Claude Dubar, contextualiza o debate da categoria central de análise deste trabalho: a questão da construção da identidade profissional do pedagogo.

3.1 Sociedade e cultura contemporânea

Para entendermos o conceito de sociedade tendo por fundamento a Teoria Crítica, em especial a obra de Horkheimer e Adorno, é necessário deter-se mais num exercício dialético

do que em uma definição propriamente dita. O termo sociedade pressupõe convivência e atividade conjunta entre os homens, ordenada ou organizada conscientemente.

Horkheimer e Adorno (1973) entendem por sociedade uma espécie de ligação constituída entre todos os homens, na qual uns dependem dos outros de tal maneira que o todo depende da unidade e esta última está condicionada pela sua parcela de contribuição no contexto geral. Assim, o conceito de sociedade torna-se fundamentalmente dinâmico.

Para construir sua argumentação em torno desse conceito, os autores retomam outros pensadores, que os enfrentaram ao longo da história moderna, como Herbert Spencer (*apud* HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 32), que, ao discorrer sobre o desenvolvimento da sociedade, já afirmava que ela:

[...] abrange todos os processos e produtos que as atividades coordenadas de numerosos indivíduos pressupõem, atividades coordenadas que produzem resultados amplamente superiores, em seu âmbito e complexidade, aos que obtêm como resultado de cada atividade individual.

Ou seja, o êxito das necessidades individuais só é possível por meio do condicionamento geral e recíproco, no qual a satisfação total de suas necessidades é um trabalho que deve ser desenvolvido por todos.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1973), o conceito de sociedade como tal só veio a ser formulado durante a ascensão da burguesia moderna:

Mas essa demora não foi devida a uma falta de consciência da constituição dos indivíduos em sociedade, em seu sentido mais restrito. Pelo contrário, as formas do processo de constituição em sociedade ou de “socialização” foram longamente meditadas na tradição ocidental antes de se começar a dar ênfase ao indivíduo, que os sofistas, é certo, já opunham à sociedade, mas cujo *pathos* só teria seu pleno desenvolvimento com o Helenismo e o Cristianismo, depois da cidade-estado grega ter perdido a sua autonomia. As formas de socialização – e, sobretudo, a socialização dos indivíduos num Estado organizado e controlado – manifestaram, precisamente, ao pensamento que começava a refletir sobre a vida associada a algo que era substancial e presente, incontroverso e vigente sem contrastes, de modo que, diante do seu conteúdo – isto é, o processo vital da humanidade – a reflexão sobre o caráter da sociedade resolve-se, quase sem problemas, num exame das suas instituições coisificadas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 26)

Vale salientar que, de acordo com os autores, a sociedade surgiu, primordialmente, na vida privada e movimentou-se em forma privada, e que, com o avanço da civilização, as exigências aumentaram e as próprias dimensões da cidade exigiram uma classe específica para a manutenção da ordem e a determinação dos objetos comuns: a classe dos governantes. Mas, ao passar a direção e tutela do Estado, este deveria intervir na sociedade ou contra os

indivíduos cujos atos fossem puníveis ou contrários ao regimento da segurança pública apenas quando a sociedade transgredisse, de alguma maneira, a ordem legal ou colocasse em perigo o bem público. Porém, quando os poderes estatais passassem a dominar a vida em sociedade, isto seria um sinal de que ela estava sendo corrompida.

Augusto Comte, interpretado por Horkheimer e Adorno (1973), divide as leis da sociedade em estáticas e dinâmicas. Vale salientar a existência da tentação em priorizar o momento estático em detrimento do dinâmico, pelo seu processo mutável e casual na sociedade, enfatizando o primado da sociedade sobre o indivíduo. Porém, para os autores esta divisão é insustentável, por ser contraditória ao próprio conceito de sociedade como unidade indissolúvel: “A ciência da sociedade não pode submeter-se ao dualismo de um substancial mas amorfo Aqui e Agora, e de uma universalidade constante mas vazia, a menos que queira deformar o objeto com o seu próprio mecanismo conceptual” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 35). É necessário um empenho incansável de unidade entre o geral e o particular para uma estrutura dinâmica da sociedade.

No ensaio *Teoria tradicional e teoria crítica*, Horkheimer (1975) afirma que a teoria em seu sentido tradicional, cartesiano, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem vinculadas à reprodução da vida dentro da sociedade, enquanto que a teoria crítica da sociedade tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida.

Vale destacar que, a partir da segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, iniciou-se um processo ininterrupto de produção coletiva em massa, geração de lucro e acúmulo de capital. Na Europa Ocidental, a burguesia assumiu o controle econômico e político. A sociedade foi superando os tradicionais critérios da aristocracia e a força do capitalismo se impôs e evoluiu gradativamente, sendo transformado à medida que novas dificuldades surgiam.

Em “Capitalismo tardio ou sociedade industrial”, Adorno (1986) salienta que a sociedade vem tornando eterno o sacrifício do indivíduo por priorizar o todo em detrimento do particular. Mas, o conceito de sociedade abrange a unidade do geral e do particular e não a sua distinção. Considerando que a sociedade capitalista se mantém por meio de ideologias dos que possuem o controle dos meios de produção, o acúmulo de bens materiais é valorizado, ao passo que o bem-estar coletivo é secundário.

Essa sociedade que anuncia a liberdade pautada pelo princípio burguês da igualdade de todos os participantes, na realidade apresenta indivíduos que não estão necessariamente vinculados, mas sim divididos. Dessa forma, os indivíduos são transformados em apêndices

da máquina, tornando-se, cada vez mais, objeto do processo de coisificação “obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele. Hoje como antes, produz-se visando o lucro” (ADORNO, 1986, p. 68).

Adorno prossegue argumentando que, apesar de todas as renovações, de toda a dinâmica e do crescimento da produção, “a atual sociedade revela aspectos estáticos. Eles fazem parte das relações de produção. Estas não são mais apenas as de propriedade, mas também de administração, abrangendo até o papel do Estado como capitalista total” (ADORNO, 1986, p. 69). São as próprias forças produtivas que atuam em função da manutenção do modo de produção capitalista, a dominação das relações de produção sobre os homens implica o desenvolvimento das forças produtivas:

[...] a atual sociedade é, de acordo com o estágio de suas forças produtivas, plenamente, uma sociedade industrial. Por toda parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas políticos, o trabalho industrial tornou-se o modelo de sociedade. Evolui para uma totalidade, porque modos de procedimento que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também, para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura. Por outro lado, a sociedade é capitalismo em suas relações de produção. (ADORNO, 1986, p. 68)

Como uma sociedade capitalista e industrial, é, também, inegável que as relações entre os homens vão sendo intercedidas pela tecnologia que marca o avanço das forças produtivas:

A concepção de que as forças produtivas e as relações de produção formam hoje uma identidade e de que, portanto, se poderia construir a sociedade diretamente a partir das forças produtivas, constitui a configuração atual da aparência social necessária. Essa aparência é socialmente necessária porque, de fato, momentos do processo social anteriormente separados, inclusive os seres humanos vivos, são levados a uma espécie de denominação comum. Produção material, distribuição e consumo são administrados conjuntamente. (ADORNO, 1986, p. 74)

Mas o autor também refere que essa unificação não passa de mera aparência. Assim, os sujeitos passam a adotar uma identidade ilusória de que é possível construir a sociedade inteiramente a partir das forças produtivas e, na verdade, a sociedade se mantém submissa a uma regularidade cega e irracional.

Bauman (2010), sociólogo contemporâneo fortemente influenciado por Adorno, em sua análise sobre capitalismo explica que este é um sistema parasitário, porque se instala em um “organismo hospedeiro”, consumindo-o e, em consequência, prejudicando-o e o destruindo. O parasita a que se refere o autor é a força do capitalismo, que busca

incessantemente novos lugares para se fazer ampliar. Assim como o parasita, o capitalismo explora novas formas, novos recursos em busca da obtenção do lucro necessário para alimentar o sistema.

De acordo com o autor, o que acontece é uma transição da sociedade “sólida” de produtores para uma sociedade “líquida” de consumidores; há uma complexa organização social encarregada de criar as necessidades de consumo, para que os indivíduos consumam o que a sociedade capitalista produz, no interesse da manutenção do sistema.

Vive-se, à época do capitalismo, imerso na lógica reguladora por seus interesses, em que a própria cultura é resultado desse jogo econômico. É preciso considerar que a lógica capitalista da reificação e do fetichismo da mercadoria causa a danificação e a perversão da cultura e, dessa forma, promove o conformismo e barra qualquer possibilidade de transformação social. Tais aspectos neutralizam não só a dimensão emancipatória da razão, como também a autonomia e a diferenciação próprias da cultura. Em sua obra *Cultura e sociedade*, Marcuse (1997, p. 98) salienta:

Os grupos da burguesia em ascensão haviam fundamentado sua exigência por uma nova liberdade social mediante a razão humana universal. Confrontavam a crença na eternidade divina de uma ordem restritiva com a sua crença no progresso, em um futuro melhor. Contudo, razão e liberdade não extrapolavam o interesse daqueles grupos, que se opunham mais e mais ao interesse da maioria. Aos questionamentos acusadores a burguesia dava uma resposta decisiva: a cultura afirmativa. Em seus traços fundamentais, ela é idealista.

Nesta cultura afirmativa, o indivíduo é conduzido a realizar a adaptação padronizada em detrimento da sua autonomia e emancipação. Marcuse (1997, p. 95-96) assim a descreve:

Cultura afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual-anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação à civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior”, sem transformar aquela realidade de fato. Somente nessa cultura as atividades e os objetos culturais adquirem sua solenidade elevada tanto acima do cotidiano: sua recepção se converte em ato de celebração e exaltação.

Dessa forma, de acordo com o autor, a cultura é elevada a um falso coletivo e uma falsa universalidade, pois ela surge como exigência de uma mudança efetiva das relações materiais de existência e de uma nova vida, mas não consegue corresponder a essa realidade,

ou seja, não responde às necessidades humanas básicas e não cumpre a promessa de felicidade da sociedade burguesa.

Para Marcuse (1997), a cultura afirmativa não trouxe a emancipação, mas uma subordinação do sentido da alma e o controle da fruição dos sujeitos. Isso propiciou uma impossibilidade real e plena da satisfação e “A libertação do indivíduo se efetivou numa sociedade erigida sobre oposições de interesses dos indivíduos, e não sobre a solidariedade” (MARCUSE, 1997, p. 110). A esse respeito, Rosemary Roggero (2010, p. 175) salienta:

[...] a cultura burguesa é uma cultura afirmativa que exige do indivíduo desenvolver um comportamento predominantemente adaptativo ao sistema econômico e político, submetendo-se às formas de autoridade que se organizam no próprio sistema, fundadas no trabalho alienado. Tal exigência tem impedido o indivíduo de emancipar-se como sujeito da história, ainda que sua lógica contenha a ideia de liberdade.

De acordo com a autora, é preciso desenvolver uma cultura que possa ser realmente humana, que proporcione a emancipação do indivíduo em direção à liberdade: “[...] o desafio que se apresenta ao indivíduo está na busca do conhecimento, na restauração da crítica que a cultura afirmativa impede” (ROGGERO, 2010, p. 197); pois, segundo a autora, crítica do conhecimento é crítica da sociedade e vice-versa.

A cultura afirmativa eterniza o efêmero e transforma toda a existência, colocando-a a serviço dos interesses econômicos dos mais poderosos. É necessário se opor a essa cultura, entendendo que “A superação efetiva da cultura afirmativa não implicará uma demolição da cultura em geral, mas sim uma eliminação de seu caráter afirmativo” (MARCUSE, 1997, p. 127).

À medida que as estratégias da cultura afirmativa capitalista direcionam-se à produção e à reprodução do capital, a ideia de sociedade que ela apresenta desconsidera o indivíduo, uma vez que seus critérios econômicos são os que prevalecem. Nesse sentido, Roggero (2010, p. 189) afirma que:

É por participar desse universo desenvolvido pela cultura afirmativa capitalista que a sociedade vai perpetuando o sacrifício da subjetividade por meio da primazia do todo, que se traduz, na objetividade, como fascismo, que vai sendo incorporado ao sistema de valores do indivíduo.

Assim, não é possível pensar o indivíduo separado da cultura, que por sua vez deve consolidar uma organização produtiva da sociedade, visando à autocrítica e à consciência. Com Marcuse (1997), pensamos a cultura como uma perspectiva da formação do indivíduo numa dimensão superior de autonomia.

Referindo-se à cultura capitalista na fase atual, no âmbito do que denomina sociedade “líquida” – e não mais na ideia de sociedade “sólida” que existia anteriormente –, Bauman (2010) afirma que a passagem de uma cultura feita de normas, regulamentação, coerção para uma cultura feita de ofertas, da criação de novas necessidades e desejos, transforma-se num armazém de produtos destinados ao consumo:

A atual fase de transformação progressiva da ideia de “cultura” – desde sua formação original, de inspiração iluminista, até sua reencarnação líquido-moderna – é estimulada e administrada pelas mesmas forças que promovem a emancipação dos mercados em relação aos vínculos remanescentes de natureza não econômica: os vínculos sociais, políticos, éticos etc. Para conquistar sua emancipação, a economia líquido-moderna, centrada no consumidor, se baseia no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado do que se oferece e na rápida dissipação de seu poder de sedução – o que, diga-se de passagem, a transforma numa economia da dissipação e do desperdício. (BAUMAN, 2010, p. 35)

Diante disso, podemos observar a influência direta que sofrem os indivíduos que permeiam suas escolhas pelos valores trazidos e apreendidos no meio social e cultural.

Numa visão bastante crítica da realidade contemporânea, Bauman (2010, p. 49) observa que o indivíduo é cobrado para ter flexibilidade a fim de sobreviver nesta cultura capitalista: “‘Flexibilidade’ é a palavra de ordem no momento. A capacidade de abandonar depressa os hábitos presentes torna-se mais importante do que o aprendizado dos novos”.

Segundo Bauman (2010, p. 45), no mundo atual o conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que, como se não bastasse, começam a se dissolver no momento em que são apreendidos. “As identidades devem ser *descartáveis*; uma identidade insatisfatória, não satisfatória o bastante ou que revele sua idade avançada deve ser *fácil de abandonar*: talvez a *biodegradabilidade* seja o atributo mais desejado da identidade ideal.” (BAUMAN, 2010, p. 69, grifos do autor)

Ainda de acordo com Bauman (2010, p. 39), em relação à identidade, o indivíduo é induzido a “desenraizar” e “desencaixar”, ou seja, buscar o entrelaçamento entre continuidade e descontinuidade: “os Eus se submetem, nas ‘comunidades de referência’ às quais pedem admissão, a verificação e aprovação das próprias credenciais, nessa busca de reconhecimento e confirmação da identidade que dura a vida inteira”. O que importa é a recriação da identidade: o que antes era motivo de busca pela identificação agora é substituído pela reidentificação, ou seja, pelo que é reinventado, volátil, com mudanças instantâneas.

Esse indivíduo em meio à sociedade a qual pertence, e com que interage de diferentes modos, vai construindo para si, ao longo de sua vida, uma identidade e um lugar no mundo.

Por isso a importância de uma sociedade que busque a construção da identidade pautada pela autonomia e pela liberdade, em cuja mediação a cultura é essencial.

Mas, como se dá a formação humana, nesse contexto?

3.2 A formação do indivíduo contemporâneo

Para Adorno (1971, p. 87), o indivíduo se forma pela cultura, pelo modo como se apropria subjetivamente dela, ou seja, “a formação nada mais é do que a apropriação subjetiva da cultura”.

Assim, não é possível pensar a formação do indivíduo dissociada da cultura, pois ele se constitui na cultura e esta, ao estar voltada à dominação, promove também uma formação voltada à dominação.

A formação, nesta cultura capitalista, é questionável por enfatizar a adaptação somente, negando uma subjetividade emancipada e autônoma. No diálogo com Adorno (1995c), em “Educação: para quê?”, Becker pontua:

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individuais e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente. (ADORNO, 1995c, p. 144)

Adorno concorda, enfatizando que a educação precisa possibilitar ao sujeito que vá além de sua individualidade e possa perceber o todo social.

Para Adorno (1971), a educação é transformada em mercadoria, deixando de ser formação para ser pseudoformação². A cultura voltada à dominação gera uma pseudocultura pelo fato de não proporcionar a emancipação. Com isso, por estar diretamente ligada à cultura, a formação passa a ser corrompida, constituindo a pseudoformação. Isso leva o indivíduo a buscar se adaptar sempre, a não questionar e a não pensar. Dessa forma, a educação não está preparando para a superação permanente da alienação, mas sendo conivente com uma prática que impossibilita a autocrítica e a consciência. Na sociedade

² *Bildung*, termo alemão, significa ao mesmo tempo formação cultural e cultura. Já o termo *Halbbildung* é interpretado tanto como semicultura/semiformação quanto como pseudocultura/pseudoformação. Tem sido prática comum a autores e tradutores brasileiros optarem por semicultura e semiformação; porém, neste estudo adotamos pseudocultura e pseudoformação, conforme a tradução espanhola, por considerarmos que desta forma o sentido conceitual exprime melhor o pensamento de Adorno, uma vez que ele parece argumentar em torno de uma falsa formação e não de uma formação pela metade.

contemporânea, os sistemas de formação estão a serviço do capital, a pseudoformação é a consagração social da formação na sociedade contemporânea em seu capitalismo parasitário, como refere Bauman.

De acordo com Adorno (1971, p. 104):

Lo semientendido y semiexperimentado no es el estado previo de la educación, sino su mortal enemigo: los elementos educativos que llegan a la consciencia sin verse fusionados en su continuidad se transforman en nocivas materias tóxicas, tendencialmente en supersticiones [...]. Elementos educativos sin asimilar refuerzan esa cosificación de la consciencia que debe prevenir la educación.

A pseudoformação, ao contrário do ideal de formação – que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social –, produz a acomodação destes sujeitos ao *status quo*. Por meio de um narcisismo coletivo, compensa a consciência das pessoas de sua impotência social em que não importa ser, importa simplesmente ter. Essa postura gera pseudoformados, e estes, por não terem a consciência de sua situação, nutrem aquilo que é imposto pela ideologia dominante para a adaptação social.

Isso foi possível observar ao realizar a pesquisa histórica da formação do pedagogo no Brasil, apresentada no capítulo anterior, no qual o que se pretendeu foi identificar as mudanças pelas quais a formação passou ao longo de seu desenvolvimento. Há mudanças recentes, propostas pelas DCNs, que afetam o processo de ensino e aprendizagem, também fragmentados, e com isso atingem o processo de construção da identidade dos estudantes do curso de Pedagogia.

Adorno (1995a, p. 141) entende que a formação não deve ser uma mera modelagem de pessoas ou simples transmissão de conhecimentos, mas “a produção de uma consciência verdadeira”, que busque uma democracia efetiva, sabendo-se que esta só é possível por meio de pessoas emancipadas. Quanto à emancipação, ele afirma: “[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade é sempre simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995a, p. 143). Porém, adverte o autor:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada mais além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995a, p. 143)

Dessa forma, o autor acredita que, se de uma parte a educação tem como objeto a adaptação do indivíduo no mundo, de outra, não pode consentir em ser meramente formadora de indivíduos bem ajustados.

A formação proporcionada na cultura da sociedade capitalista é pseudoformação, na medida em que vai moldando o indivíduo, destinando-o à adaptação social restritamente, quando deveria estar voltada à sua emancipação. Na mesma esteira, Roggero (2010, p. 193) argumenta: “Daí não termos uma formação que possibilite a autonomia e a liberdade, mas uma pseudoformação, que nos mantém regredidos em relação à nossa própria humanidade”. Para superar o que está posto como mera adaptação – mesmo sem rejeitá-la completamente –, é preciso uma formação voltada para a emancipação:

Si se petrifica el campo de fuerza, que se llamaba educación, convirtiéndose en categorías fijas, ya sean espíritu o naturaleza, dominio o adaptación, entonces cada una de estas categorías aisladas incurre en contradicción con lo mentado por ella y se entrega a la ideología, fomenta la involución. (ADORNO, 1971, p. 89)

Nesse sentido, quando a formação se restringe apenas à conformação social ao existente, ela se torna incapaz de produzir a emancipação do indivíduo e, sob essa lógica da cultura capitalista, o que predomina é a adaptação e a acomodação às normas impostas. Adorno (1995b, p. 181) ressalta que:

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônima, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônima que desviou de si mesma em sua consciência.

Com isso, essa sociedade vai constituindo pessoas que aceitam as determinações vindas de terceiros e, ao serem governadas por outro, perdem a capacidade de pensar e agir de forma livre e esclarecida, além de não construírem uma identidade pautada na autonomia, e isso perpetua a estagnação da consciência e a barbárie na sociedade, mantendo o indivíduo sem autonomia e com uma identidade fragmentada.

Para Roggero (2010, p. 217), “O processo capitalista de produção tem negado aos homens os pressupostos da verdadeira formação, apoderando-se, inclusive, do seu tempo livre, e a Pedagogia – ainda que possibilite a resistência – tem servido mais aos interesses do capital do que à formação”.

A práxis pedagógica que pretenda ser emancipadora deve contribuir para o desenvolvimento da identidade autocrítica e que favoreça a experiência verdadeira do processo de formação dos indivíduos, bem como possibilite a constituição da subjetividade.

A pseudoformação propiciadora de consciências alienadas não detém o conhecimento totalitário sobre o processo produtivo e sobre a organização das estruturas sociais; assim, sua capacidade de formação para a autonomia diante da sociedade contemporânea é nula. Dessa forma, o indivíduo tem uma formação frágil, servindo apenas como força de produção à sociedade capitalista, uma vez que tal processo não exige reflexão autônoma, pois já se encontra pensado e estruturado, tornando-se, portanto, facilmente manipulado de acordo com os interesses da ideologia dominante. Conforme Roggero (2010, p. 215):

A cultura é necessária e a formação é fundamental para sua crítica, para a oportunidade de uma relação menos perversa entre indivíduo e sociedade, para a possibilidade de resistência ao ciclo vicioso que, junto com o progresso, tem trazido sempre uma nova regressão. Entretanto, a cultura sob a ideologia do capital ainda tem se mostrado mais forte e resistente do que a consciência de seu caráter totalitário.

Contudo, a aposta é a autorreflexão. Adorno defende uma formação para a emancipação, que tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão:

La educación debería ser lo que correspondiera, puramente como su propio espíritu, al individuo libre, que se fundamenta en su propia consciencia, pero que sigue actuando en la sociedad y sublimando sus pulsiones. Esta educación se consideraba tácitamente como condición de una sociedad autónoma: cuanto más claros los individuos, tanto más clarificado el todo. (ADORNO, 1971, p. 90)

A formação deve ser aquela que possibilite ao indivíduo ser livre, e não aprisionado numa teia de relações e de necessidades artificiais que impedem o desenvolvimento de sua consciência e, portanto, de sua subjetividade.

Boécio (*apud* HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 46) definiu o indivíduo como “[...] aquele que não pode ser subdividido, de modo nenhum, como a Unidade ou o Espírito [...]”. No entanto, Horkheimer e Adorno (1973, p. 47) afirmam:

A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros.

De acordo com tais autores, a vida só adquire sentido nessa correlação, em que o indivíduo extrai de suas ações seus próprios valores: a forma de uma sociedade reflete a própria forma do indivíduo.

O indivíduo da sociedade contemporânea encontra-se num dinamismo social que o obriga a lutar por seus interesses de lucro sem se preocupar com o bem da coletividade. Assim, impera o processo de conversão das relações sociais à lógica mercantilista, a qual reverte tudo ao papel de simples mercadoria.

Os interesses econômicos convergem na reprodução das massas, que se encontram desprovidas de esclarecimento cultural, social e de consciência crítica, o que efetivaria sua emancipação. Segundo Adorno (1986), paralela à regressão da sociedade corre uma regressão do pensamento sobre ela, assim a dominação dos seres humanos continua a ser exercida por meio do processo econômico. De acordo com Marcuse (1997, p. 107-108), “A organização desse mundo por meio do processo de trabalho capitalista converteu o desenvolvimento do indivíduo em concorrência econômica e confiou a satisfação de suas necessidades ao mercado”.

Por isso, para Adorno (1995a) a emancipação precisa ser acompanhada de certa firmeza do eu, pois pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, revelam-se como não emancipadas e sem identidade definida.

A abordagem conceitual de sociedade e de cultura é relevante para que, a partir dela, se possa dar direcionamento a ações mais efetivas de enfrentamento dos problemas da construção da identidade profissional dos estudantes de Pedagogia e não se limitar a uma formação que monopolize a forma de pensar e de agir dos indivíduos.

Pode-se pensar, portanto, que a formação dos estudantes é imprescindível para a construção de sua identidade profissional. Este aspecto será abordado na próxima seção.

3.3 A identidade profissional do pedagogo: polêmicas e contradições

Analisando as polêmicas e contradições na formação do pedagogo, percebemos que, no que se refere à identidade profissional, predominaram os questionamentos a respeito das funções que foram sendo atribuídas ao profissional e ao curso no decorrer de seu desenvolvimento histórico, bem como da estrutura curricular correspondente às diferentes propostas.

As análises das regulamentações, desde o primeiro currículo proposto para o curso, em 1939, permitem afirmar que, embora elas representem um esforço no intuito de criar e tentar fortalecer a identidade profissional por meio do desenho curricular – e consequentemente a formação do próprio pedagogo –, na realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento.

As DCNs evidenciam isso ao defender a docência como a base da formação e, em seguida, atribuir as funções de gestor e de pesquisador, bem como a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional, restabelecendo, assim, a crise em torno da questão de sua identidade, na medida em que o curso é ameaçado em suas possibilidades de se constituir ao mesmo tempo em bacharelado e licenciatura.

A sociedade e a cultura afirmativa do capitalismo contemporâneo têm influenciado o desenvolvimento das DCNs por meio da forma como proporcionam a formação e oferecem conhecimentos para contemplar o exercício de habilidades e competências, negando o desenvolvimento de capacidade crítica no processo de aprendizagem. Outra fonte de influência é a valorização de uma prática que visa apenas aos aspectos utilitaristas e produtivistas da sociedade, promovendo uma educação voltada para a simples transmissão de conhecimentos e a mera modelagem dos indivíduos.

Tomando a identidade por tema, vale salientar que este não é um conceito sobre o qual a Teoria Crítica trata diretamente, mas apenas tangencialmente, por meio da abordagem da personalidade e da subjetividade. Em seu texto “Glosa sobre personalidade”, Adorno (1995d, p. 62) relata que a palavra personalidade tinha a conotação de “dar-se importância, de presunção, de arrogar-se grandeza”, isto é, ter poder e força, bem como domínio sobre as pessoas; neste caso, a força não era tida como uma qualidade própria da pessoa, mas como uma forma de tornar os outros submissos.

Com base em Kant (*apud* ADORNO, 1995d, p. 63), para quem personalidade é “a liberdade e a independência do mecanismo de toda a natureza, considerada, essa liberdade, apesar de tudo, ao mesmo tempo uma faculdade de um ser que está submetido a leis puras práticas correlatas, isto é, facultadas pela própria razão”, Adorno argumenta que, com o crescente individualismo burguês, o conceito kantiano foi rebaixado e as pessoas passaram a ser definidas pelo preço em detrimento da dignidade, ou seja: “Ao invés de ter uma personalidade, como estava subjacente ao sentido kantiano, se é uma; em lugar do caráter inteligível, da melhor possibilidade em cada homem, põe-se o caráter empírico, o homem tal como está cunhado, tornando-o um fetiche” (ADORNO, 1995d, p. 64).

Adorno (1995d) destaca que a sociedade do século XX considera como ideal de personalidade a pessoa que aceita a sociedade tal como está posta, adaptando-se sem se opor aos mecanismos. Dessa forma, “O espaço social que antes permitia o desenvolvimento de uma personalidade, ainda que discutível sentido de sua soberania autocrática, não existe mais [...]” (ADORNO, 1995d, p. 66).

Na “Introdução a ‘A personalidade autoritária’”, Adorno (1989) afirma que personalidade é essencialmente uma organização de necessidades, por isso os indivíduos, em meio a suas necessidades de se ajustar, relacionar e crer por meio de recursos como imitação e condicionamento, assumem determinadas opiniões, atitudes e valores que caracterizam os grupos a que pertencem:

Longe de ser algo que é dado, que permanece fixo e atua sobre o mundo circundante, a personalidade se desenvolve sob o impacto do meio social e jamais pode ser isolada da totalidade social dentro da qual esse processo ocorre [...] Isso significa que as mudanças mais amplas nas condições sociais e nas instituições terão relevância direta no tipo de personalidade que se desenvolve em uma sociedade. (ADORNO, 1989).

Por meio das instituições, a sociedade atual condiciona as pessoas a seus interesses, que levam a constantes transformações do sujeito, eximindo-o da autorreflexão na formação da sua personalidade, pois, “Somente ao acolher a objetividade dentro de si e adaptar-se a ela, em certo sentido, ou seja, conscientemente, pode o indivíduo desenvolver resistência contra ela” (ADORNO, 1995d, p. 69). Ainda nas palavras do autor:

O impedimento da formação do Eu ou, com mais clareza ainda, a tendência da sociedade que se forma a si mesma parecem construir algo mais elevado, mais digno de promoção. Sacrifica-se o momento da autonomia, da liberdade, da resistência, momento que em outros tempos, embora corrompido pela ideologia, repercutia no ideal de personalidade. O conceito de personalidade não é redimível. No entanto, na fase de sua liquidação, haveria nele algo que convém conservar: a força do indivíduo, o potencial para não confiar-se ao que cegamente se lhe impõe, para não identificar-se cegamente com isso. O que deve ser conservado não é uma reserva de natureza informe em meio à sociedade socializada. Precisamente, a imoderada pressão dessa produz sem cessar natureza informe. A força do Eu, que ameaça perder-se e que, antes caricaturizada como autocracia, continha-se no local de personalidade, é a força da consciência, da racionalidade. (ADORNO, 1995d, p. 68)

O autor salienta que o que está sendo perdido é a força da consciência, da racionalidade como característica do sujeito. Essa descaracterização está ocorrendo por meio de todas as mudanças que vêm sendo efetuadas na sociedade e, principalmente, na formação. É preciso fortalecer a resistência, em vez de fortalecer a adaptação. O objetivo da educação

deve ser possibilitar uma consciência de realidade na formação do indivíduo, conforme apresentado na seção anterior.

No ensaio *Sobre sujeito e objeto* (1969), Adorno salienta que é preciso trazer de volta o próprio sujeito à sua subjetividade. Esta se constitui e se revela nas formas que encontra de se expressar, de se apresentar ao mundo, conforme o espaço de existência que lhe é dado ou conquistado pelo próprio esforço, e isto não será possível enquanto a subjetividade for negada. Pode-se pensar, então, que a identidade possa ser entendida como um processo constituído socialmente por meio das relações e evidências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência, influenciado histórica e culturalmente. Nesse sentido, entendemos que identidade, personalidade e subjetividade são conceitos fundamentais para estudar o indivíduo – sobretudo, a sua formação, pela sua proximidade, ainda que não sejam equivalentes.

Faz-se necessário valorizar a formação profissional, que deve estar sempre em observação e discussão, já que é sabido que tal formação se dá para o funcionamento da sociedade capitalista, em sua organização. Entre os papéis que desenvolvemos e dos quais nos apropriamos ao longo da vida, e que fazem parte do projeto dos indivíduos, está o papel profissional. A identidade profissional vai sendo formada paralelamente a todos os outros papéis que assumimos, e por eles sendo influenciada. Faz parte da constituição da personalidade e da identidade profissional a opção que fazemos ou que assumimos no âmbito do trabalho, que passa por constante reforço na formação, desde a formação inicial, pelos diferentes lugares onde a profissão ocorre, pelas representações da profissão que se têm por meio das relações e contatos sociais.

Sabendo que Adorno e os demais de sua geração da Teoria Crítica não tratam, diretamente, do conceito de identidade, recorreremos a alguns outros autores para discorrer sobre o tema e buscar a aproximação, se possível, com nosso referencial teórico-crítico.

Em sua visão na perspectiva da Psicologia, Erikson (1987) defende a ideia de que a identidade é um processo constante, que se dá em uma perspectiva histórica, em que a cultura é fator relevante. O autor entende que o processo de construção da identidade não se dá por encerrado em determinado momento, mas permanece com o indivíduo por toda a sua vida.

No entanto, Hall (2005), representante de outra vertente teórica – os Estudos Culturais –, discute o conceito de identidade numa perspectiva histórico-social, situando-a no contexto da sociedade contemporânea. O autor aponta três concepções diferenciadas de identidade: a de sujeito do Iluminismo; a de sujeito sociológico e a de sujeito pós-moderno, que refletem o processo de mudança nesse conceito, pois:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente [...]

O sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. (HALL, 2005, p. 10-13)

De acordo com as reflexões de Hall (2005), vemos que o sujeito do Iluminismo, ou seja, o sujeito crítico de Kant, dito como uma consciência de um ser autossuficiente fundamentado numa concepção de identidade fixa e estável, não se efetivou, dando origem à identidade fragmentada, inacabada e contraditória do sujeito pós-moderno. Esta análise aproxima-se de Adorno, segundo o qual, diferentemente da sociedade tradicional, o sujeito do século XX tem como ideal aceitar as coisas como estão postas, sem questionar, apenas se adaptando ao que é determinado por aqueles que detêm os meios de gerir o capital, sendo condicionado à imitação. Essa imitação permite que o indivíduo vá construindo para si uma forma de identificação, em uma acomodação que não exige esforço, discernimento e resistência, ou seja, está sendo perdida a força da consciência. Dessa forma, as mudanças vão influenciando decisivamente nas transformações do sujeito e, sobretudo, no conceito de identidade, como visto acima. Com isso, entendemos que, apesar do autor ter escrito seus trabalhos no contexto do século XX, suas ideias sobre o tema são válidas no momento contemporâneo, neste início de século XXI.

O conceito com o qual estamos lidando – identidade – é complexo. Ele se constitui nas ações, o ser é o que faz, o que sente, o que pensa e também o que deixa fazer, pensar e sentir, aspectos da vida que, como apontado por meio dos estudos de Adorno e Marcuse, estão regulados pela cultura afirmativa da sociedade capitalista.

A atividade humana é uma atividade histórica e geradora de história, que vai transformando a natureza e o homem, constituindo sua identidade. A constituição da identidade do indivíduo se dá no desenvolvimento de uma personalidade afetada pela lógica do capital, em seu tempo vivido, na articulação do que é e do que não é; das experiências passadas e presentes e do que imagina que será no futuro; está posta na maneira particular

como atuará em determinado papel: o mesmo papel é representado por diversos indivíduos, mas cada um, supostamente, terá sua singularidade e, ao mesmo tempo, suas coincidências. Assim,

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2005, p. 38)

A identidade só pode ser compreendida se a olharmos dentro de um contexto histórico e cultural. Ela se constitui por intermédio das relações sociais estabelecidas pelo sujeito e se dá ao longo da vida, pelas mudanças e superações que vão surgindo em seu decorrer, a partir das relações e da atividade desempenhada pelo sujeito. Ou seja, a constituição da identidade se dá em um processo contínuo de rupturas e superações.

A identidade vai-se movimentando ao longo da história do indivíduo, e seu movimento é causado pelas combinações de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros, trazendo sempre a possibilidade do vir-a-ser como uma de suas características, apresentadas ou reapresentadas pela atividade, pelo fazer do indivíduo.

A singularidade da apropriação do sujeito no desenvolvimento de sua identidade se expressa pelos traços, atributos, imagens e sentimentos que interiorizar e reconhecer como fazendo parte de si mesmo e que usar como referência para se relacionar com os outros.

Segundo Bauman (2005, p. 16), “As pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’[...]”, ansiosos por realizar, no tempo real, coisas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude.

Parece que a verdadeira natureza da identidade é a transformação, a multiplicidade; se ela for vista como estática, não será possível a realização de possibilidades, a infinidade de possibilidades do ser humano não poderá se manifestar ou a subjetividade humana se verá negada. Nas palavras de Bauman (2005, p. 56, grifo do autor):

Fazer da “identidade” uma tarefa e o objetivo do trabalho de toda a vida, em comparação com a atribuição a *estados* da era pré-moderna, foi um ato de libertação – libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas pré-estabelecidas e das verdades inquestionáveis. [...] essa liberdade nova, sem precedentes representada pela auto-identificação, que se seguiu à decomposição do sistema de estados, foi acompanhada de uma confiança igualmente nova e sem precedentes, em si mesmo e nos outros, assim como nos méritos da companhia de outras pessoas, que recebeu o nome de “sociedade” [...]

O indivíduo contemporâneo vai-se apropriando dos signos, valores, vai estabelecendo semelhanças e diferenças frente ao outro, bem como aproximações e afastamentos, assume posturas de convergência e divergência, o que também caracteriza o processo de constituição de sua identidade, que não é somente cognitiva, mas também afetiva, ou seja, multideterminada pelas contribuições sociais, culturais, econômicas, políticas, familiares, emocionais, entre outras.

Podemos pensar, ainda, que, nesse contexto, a identidade manifesta-se em identidades, como construções sociais todas elas denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social, isto é, sem comportar uma definição única. De acordo com Dubar (2005, p. xxv), “[...] ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida”. As outras pessoas influenciam bastante nessa construção, assim como as autodefinições e orientações pessoais. A identidade é resultado das sucessivas socializações.

Muitas vezes, esse contexto implica sensação de inadequação, de deslocamento, de inconformidade com seu espaço e tempo. É o que pode ser entendido como a origem da crise de identidade do indivíduo que, de tão múltiplo, perdeu-se em si mesmo e luta para buscar-se. Tamanhas incertezas, contradição e multiplicidade levam alguns, muitas vezes, a estados tão severos de questionamento, sensação de inadequação e perda de si mesmo que se tornam depressivos, criam medos e inseguranças.

Identidade móvel e flutuante, em trânsito, passageira. Personalidades múltiplas, limiares, boas e más, contraditórias, mas tão familiares. Não há mais uma única identidade, mas identidades no plural ou manifestações plurais da identidade que permitem descartar o que já foi construído anteriormente e experimentar novas sensações e oportunidades supostamente infinitas.

Diante do consumo excessivo e da imposição à cultura afirmativa na sociedade capitalista contemporânea, a necessidade de mobilidade e visibilidade é cada vez maior, deflagrando uma constante reformulação das identidades como formas de assegurar os princípios de inclusão/exclusão elaborados pelo mercado.

Apropriamo-nos e tornamos próprio o que se estabelece nas práticas sociais, incorporamos no mundo interior as produções sócio-históricas e culturais que estão exteriorizadas no mundo externo, pressupostas pela sociedade por meio das relações interpessoais. É a cultura capitalista que se afirma e modela várias manifestações da identidade, várias personalidades, nenhuma subjetividade.

Dubar (2005, p. 327) afirma que “A construção das identidades profissionais é, portanto, inseparável da existência dos planos de emprego-formação e dos tipos de relação profissional que estruturam as diversas formas específicas de mercado de trabalho [...]”. Se podemos pensar que a formação inicial dos estudantes de Pedagogia é o momento da construção da identidade profissional, nesse aspecto da vida sua consolidação está ligada à inserção e à aquisição progressiva da qualificação nos planos de carreira profissional.

Por outro lado, pode-se ver que o desenvolvimento do curso de Pedagogia, no Brasil, tem sido acompanhado pelo questionamento da identidade profissional que tende a constituir, tanto que sua história pode ser considerada como de busca de afirmação de identidade (SILVA, 2006), como apresentado no capítulo anterior: o primeiro período histórico dessa formação ocorreu de 1939 a 1972 e foi considerado o “período das regulamentações”, tendo ocorrido três delas: o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, que representaram um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente, a do próprio pedagogo. Mas, na realidade, elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam um contínuo questionamento.

Desde sua implantação no Brasil, o curso de Pedagogia foi marcado pela dificuldade em definir sua função e o destino de seus egressos, comprometendo todo o desenvolvimento de uma identidade profissional clara para o pedagogo, bem como a possibilidade de conseguir alguma afirmação social. Apesar das mudanças realizadas, a formação ficou inviabilizada ou se apresenta como uma formação falsa, pelo caráter fragmentário da organização curricular proposta. Dessa forma, fica evidenciada a fragilidade da identidade profissional dos egressos do curso, bem como a pseudoformação desse profissional.

O segundo período, de 1973 a 1978, considerado o “período das indicações”, possibilitou uma projeção da identidade profissional do pedagogo. Representou o conjunto de encaminhamentos de autoria do conselheiro Valnir Chagas ao CFE, visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil. Algumas das indicações foram aprovadas, porém, houve forte reação de setores envolvidos com o assunto e elas foram sustadas. Com a ideia de formar o especialista no professor, o que o conselheiro pretendia fazer era substituir o curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações, produzindo, mais uma vez, a fragilidade. Entretanto, o que resultou do período foi um retrocesso, por não terem conseguido reestruturar o curso nem resolvido o impasse da identidade do pedagogo, apenas alinhando-o cada vez mais à pseudoformação da sociedade administrada.

O terceiro período, de 1979 a 1998, considerado o “período das propostas”, teve a identidade profissional em discussão, por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador. O movimento iniciado por professores e estudantes em reação à retomada, pelo MEC, das indicações sustadas no período anterior, vinha tendo como interlocutores não apenas a comunidade acadêmica, mas também as instituições formadoras e os organismos governamentais interessados no assunto. Assim, por mais que se possam valorizar os avanços alcançados no processo de discussão, não se pode deixar de lamentar a força da cultura afirmativa capitalista promovida por esses organismos oficiais, na promessa de equacionar os problemas existentes na formação.

Com relação à documentação decorrente desse período, podemos retomar o destaque já apresentado no capítulo anterior, como referência para análise da questão da identidade do curso de Pedagogia, as seguintes propostas: a de 1981, produzida pelo Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – regional de São Paulo; a de 1983, produzida como documento final do Seminário Nacional de Recursos Humanos para a Educação, promovido pelo MEC, em Belo Horizonte; a de 1998, de autoria da Anfope; há também uma outra produzida pelo GT Pedagogia, do V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, promovido pela Universidade Estadual Paulista em Águas de Lindóia; e a de 1999, elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, junto ao MEC.

Em 1999 inaugurou-se um quarto período na história do curso de Pedagogia, considerado como o “período dos decretos”, por representar os documentos firmados no âmbito do Poder Executivo, no qual o curso teve sua identidade outorgada.

O estudo das propostas desses períodos evidencia que, embora haja concordância com os princípios nucleares firmados já no início do movimento, a docência como base de formação profissional de todo educador deve supor uma base comum de estudo, de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira, com variadas posições quanto à estruturação dos estudos pedagógicos a serem oferecidos à formação dos educadores.

Os impasses atualmente enfrentados quanto às funções e à estruturação do curso de Pedagogia mais parecem reproduzir as experiências do passado do que representar os reflexos dos estudos a respeito do estatuto teórico desse campo, conforme análise de Silva (2006), já apresentada.

A estrutura curricular definida para o curso de Pedagogia, em diferentes períodos da história, reflete o pensamento pedagógico e os objetivos educacionais para a população brasileira, em consonância com a ideologia política e econômica assumida pelo Estado e pela

elite dirigente, dominada pela sociedade capitalista, tornando os indivíduos instrumentos do sistema para conservar a estagnação da consciência. “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 1995a, p. 121) Com isso, acentuamos a provocação da Teoria Crítica no sentido de uma formação que, se não pode ser emancipadora, pelo menos promova o desenvolvimento da consciência crítica.

Fica evidenciada, também, a vulnerabilidade do curso de Pedagogia, em toda a sua trajetória de regulamentações, no que diz respeito tanto ao campo epistemológico do conhecimento pedagógico como ao campo da formação da identidade profissional do pedagogo. É claramente perceptível nesta trajetória a desvalorização do pedagogo e da própria Pedagogia no Brasil, decorrente de interesses ideológicos presentes nas políticas educacionais pautadas na lógica do capital.

Nesse sentido, percebe-se que a crise de identidade profissional do pedagogo, sobretudo nas últimas três décadas, está associada às transformações sociais, à falta de consenso sobre o campo de conhecimento da Pedagogia e às reformas educacionais em curso no país, submissas à influência de organismos internacionais.

Por meio dos impasses que atravessam a trajetória do referido curso, é perceptível o problema da sua própria definição conceitual; todavia, este problema não parece presente apenas no Brasil, sendo uma problemática de repercussão internacional. Na França, por exemplo, desde os primórdios do curso de Pedagogia já se ressaltava a mesma dificuldade de nomear o saber da Pedagogia e, portanto, de também definir seu espaço na academia.

As recentes diretrizes acirraram o debate em torno da Pedagogia, trazendo rivalidade e a luta por ideias a respeito do seu papel no campo acadêmico. É notório, portanto, que desde a sua criação o curso de Pedagogia enfrenta dificuldades relativas à sua identidade. A esse respeito, Silva (2006, p. 49) afirma:

A questão da identidade do curso de Pedagogia encontra-se posta no momento mesmo de sua introdução no Brasil, 1939, através do decreto-lei n. 1.190, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Isso porque, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o 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 de seus egressos.

Assim, a falta de definição do curso causa dúvidas e torna precário o processo de formação do pedagogo, de maneira que as fragilidades estabelecidas dificultam a constituição de sua identidade profissional.

O processo identitário demanda tempo para se construir e reconstruir, assimilando mudanças necessárias, transformando comportamentos e acomodando o que é ser pedagogo. Isso implica um movimento de reflexão do passado e do presente, dando sentido à profissão, construindo uma identidade do que é *ser e estar sendo* pedagogo.

Essa discussão sobre sociedade, cultura e formação da identidade profissional, do modo como foi desenvolvida, permite pensar o meio em que se encontram os sujeitos desta pesquisa. O próximo capítulo apresenta o caminho teórico-metodológico, narrativas orais de vida de sujeitos em fase final de formação em Pedagogia e a análise teórica que nos guia na compreensão do objeto de estudo, no alcance dos objetivos da investigação, para o que os conceitos estudados neste capítulo serão fundamentos.

4 A “VOZ” DE FUTUROS PEDAGOGOS: AFINAL, QUAL É A SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL?

Neste capítulo, expomos a dimensão em que esta pesquisa se configura como um estudo de caso: no curso de Pedagogia de uma instituição privada do estado de São Paulo. Apresentamos também o referencial teórico-metodológico e a fundamentação da escolha do método de pesquisa, que combina estudo de caso e história oral de vida temática de alunos do último ano do curso na instituição em questão. Constan, ainda, deste capítulo as transcrições das entrevistas e, na sequência, a análise conforme as categorias que se constituíram a partir das narrativas.

Com base nas histórias de vida, contextualizadas na instituição em que os alunos estão experienciando a formação inicial, assim como com a compreensão da história de formação em Pedagogia e no referencial teórico apresentado, objetiva-se interpretar como se configura o processo de construção da identidade profissional do pedagogo em formação no curso de Pedagogia e analisar se o referido curso contribui para a construção da identidade profissional durante essa formação inicial.

Para isso, iniciamos com o referencial teórico-metodológico e a fundamentação da escolha do método de pesquisa, bem como a descrição do curso escolhido como campo de pesquisa, seguida das narrativas de história oral dos alunos, para procedermos à análise do material coletado com base nas categorias que emergiram desse material, em relação às categorias conceituais apresentadas no capítulo anterior.

A proposta de intervenção relativa às diretrizes curriculares e ao Projeto pedagógico do curso de Pedagogia concluirá o capítulo, buscando oferecer à comunidade acadêmica mais um elemento a respeito da importância da construção da identidade profissional do pedagogo em processo de formação.

4.1 O método

A metodologia escolhida para esta pesquisa é documental e bibliográfica, somada ao estudo de caso e à história de vida temática de estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada do estado de São Paulo. Considerando que o objeto deste estudo é a construção da identidade profissional do pedagogo, a escolha das fontes de pesquisa, além de recorrer às narrativas dos formandos, privilegiou os aspectos históricos dessa formação. Esta etapa do trabalho foi desenvolvida no capítulo “Formação do pedagogo no Brasil: histórico e

currículo”, em que abordamos o surgimento do curso de Pedagogia no país, suas funções e a discussão sobre a formação do pedagogo, ressaltando a história do currículo do curso desde a elaboração do Currículo Mínimo até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

A análise bibliográfica e documental foi realizada com base em um levantamento a partir de teses, dissertações, artigos e pesquisas do GT Formação de Professores da Anped, relacionados à formação profissional e identidade profissional do pedagogo, além do estudo de documentos como resoluções, decretos, proposta curricular e PPC escolhido para o estudo de caso. Como já apontado, recorreremos aos documentos que norteiam a graduação em Pedagogia, como as diretrizes curriculares e o PPC, para identificar em que contexto se insere atualmente o curso e auxiliar a situar o objeto, no aspecto documental da pesquisa.

Na análise bibliográfica e documental, em síntese, constatamos que a maioria dos estudos pesquisados está voltada para a questão da estruturação organizacional da formação e identidade do curso, sendo poucos os trabalhos que dizem respeito ao processo formativo do pedagogo, sobretudo, no que diz respeito à construção de sua identidade profissional. Com isso, pode-se pensar na relevância do estudo de caso para sabermos com mais precisão como se dá a construção dessa identidade profissional em determinado tempo e lugar.

A pesquisa empírica ou de campo permite a busca de dados relevantes obtidos por meio da experiência, da vivência do pesquisador, conforme indica Marli André (2005). Tem como objetivo chegar a novas conclusões a partir da maturidade experimental do(s) outro(s). É o modo de fazer pesquisa por meio de um objeto localizado em um recorte do espaço social. Nessa perspectiva de elaboração do conhecimento, o pesquisador precisa ir a campo, isto é, precisa inserir-se no espaço social coberto pela pesquisa; necessita estar com pessoas e presenciar as relações sociais que os sujeitos pesquisados vivem.

A pesquisa empírica, caracterizada pela observação e experimentação, é um dos instrumentos científicos que pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento do conhecimento, preenchendo lacunas existentes na compreensão dos diversos fenômenos que o envolvem, ao produzir dados que podem ser analisados à luz dos demais elementos colhidos na pesquisa.

Segundo André (2005), o estudo de caso sempre envolve uma instância em ação. Para a referida autora, tendo como aporte teórico Robert Stake (1994, *apud* ANDRÉ, 2005), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

É fundamental conhecer o que se aprende ao estudar o caso, sendo necessário o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o que leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Por isto a importância de pesquisar um curso de Pedagogia numa instituição privada, neste caso na cidade de São Paulo, bem como seu PPC, sobretudo, diante da diversidade de projetos e contextos existentes nesse âmbito, para relacioná-lo às DCN e tentar compreender como se dá essa formação na prática, principalmente no que tange à construção da identidade desse profissional.

Como método de investigação empírica, o estudo de caso pode fornecer informações valiosas, uma vez que, ao investigar situações particulares, pode identificar aspectos gerais e estabelecer a relação com outras situações convergentes.

No entanto, entendemos que a articulação do estudo de caso com outras estratégias de pesquisa – por exemplo, a história de vida temática – possibilita maior enriquecimento na construção de novos conhecimentos. Além disto, ressaltamos a triangulação destes métodos como procedimento primordial na validação das informações obtidas.

A triangulação dos dados é apontada por alguns autores (ANDRÉ, 2005; MARTINS, 2008; YIN, 2005) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que:

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80)

A entrevista de história de vida pode oferecer dados para comparar com outras fontes as evidências coletadas, a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer um olhar do sujeito que vivencia a realidade que está sendo pesquisada. Dessa forma, a entrevista cumpre seu papel de fornecer dados relevantes ao pesquisador.

Nesse sentido, Roggero (2014, p. 231) afirma que “a história de vida pode nos permitir compreender melhor aspectos do desenvolvimento da consciência, considerando as contradições sociais e a alienação, que se cristalizam na cultura, pela interação de inúmeros elementos que constituem o indivíduo em sua formação [...]”. Por meio da história de vida, contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte. Isto nos mostra o enfoque no sujeito em relação permanente e simultânea com os fatos

sociais, no processo dialético de construção de sua própria identidade e de reconstrução social, ou seja, mover da sociedade e da cultura para o indivíduo, e da história de vida do indivíduo para o coletivo social.

Dessa forma, por meio da história de vida buscamos oferecer escuta e, ainda mais, ouvir a voz daqueles cujo discurso foi calado ou teve pouca influência no discurso dominante. Para Roggero (2014, p. 238), “Ao fazer o resgate de qualquer elemento formativo por meio da história oral de vida, possibilita-se ao indivíduo a autorreflexão sobre a construção de sua identidade, daquilo que percebe como negado e daquilo que tem sido possível experimentar como humano”.

De acordo com Meihy (2005, p. 49), “O diálogo promovido pelo uso de diferentes fontes quase sempre se vale da história oral como forma de complemento de afirmações conseguidas a partir de vários recursos. Nesses casos é ressaltado o caráter dialógico das fontes orais”. A história de vida no âmbito da história oral não é mera estratégia ou técnica de pesquisa, mas modo de conhecer e compreender os sujeitos e suas identidades em construção.

Ainda aponta Meihy (2005, p. 18): “a história oral é um processo sistêmico de uso de depoimentos gravados, vertidos do oral para o escrito, com o fim de promover o registro e o uso de entrevistas” realizadas com sujeitos que testemunham sobre suas trajetórias, conjunturas, instituições ou outros elementos da história que compõem a trama histórica de suas vidas. Ao ouvir a voz de personagens que não se fariam escutar de outra forma, no âmbito da pesquisa, “A história joga luzes nas lembranças objetivadas em documentos. A história oral busca excitar o lado esquecido como parte do todo explicativo dos fatos e emoções” (MEIHY, 2005, p. 75).

O compartilhamento destas abordagens metodológicas estimula-nos à investigação, acreditando serem elas as mais adequadas na apreensão, interpretação e compreensão dos sentidos expressos pelos estudantes às suas ações, no processo de formação. Em outras palavras, compreendemos que a pesquisa documental e bibliográfica somada ao estudo de caso e à história oral de vida temática nos dá condições de adentrarmos o campo da formação dos pedagogos, para sabermos como eles mobilizam os saberes e as experiências formadoras na construção de sua identidade.

A seguir, serão apresentadas as características do curso e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), bem como o perfil do alunado do qual os sujeitos desta pesquisa fazem parte.

4.2 Estudo de um curso de Pedagogia

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior particular³. As informações relativas ao curso foram colhidas no PPC de Pedagogia do ano de 2013. A descrição da instituição tem por objetivo caracterizar os aspectos do curso, configurando um estudo de caso, para apresentar o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

De acordo com o PPC de Pedagogia, a instituição educacional iniciou suas atividades em 2008, com a missão de alcançar a oferta e a prática de uma educação solidária, possibilitando o saber para ser e fazer, com a visão de expandir um ensino de qualidade, possibilitando a inclusão de pessoas menos favorecidas por todas as regiões do território brasileiro. Apresenta como valores a responsabilidade e o compromisso social, atenção à inovação, respeito à diversidade e constante busca por qualidade, ética e transparência.

A instituição se define com uma visão ligada às orientações contidas nas DCN por ter um formato de curso que busca criar oportunidades de estudos independentes para que os alunos venham a desenvolver progressivamente sua autonomia intelectual. Para isso, tem como princípios e objetivos:

- Possibilitar o saber: compromisso com a busca da verdade, através do ensino de qualidade, comprometido com a difusão, através da pesquisa e extensão, e do conhecimento produzido pela comunidade acadêmica.
- Para ser: comprometimento com a formação do ser humano capaz de exercer a cidadania em sua plenitude e pautar-se pelos princípios éticos.
- Para fazer: comprometimento com a formação de profissionais competentes no exercício da profissão e capazes de assumir, com autonomia, o processo de formação continuada.

Possibilitar o saber para ser e fazer no cumprimento da responsabilidade de formar profissionais completos que têm comprometimento com a ética, e conhecimento político e cívico; profissionais que têm essa conscientização e que busquem oferecer à sociedade muito mais do que um diploma, um verdadeiro agente transformador. (PPC, 2013, p. 15-16)

Para isto, a instituição afirma proporcionar à população, por meio de suas diversas unidades, ações sociais como instrumento de apoio às iniciativas de promoção do desenvolvimento social e econômico. Com relação à oferta do curso de graduação em Pedagogia, tem o propósito de formar:

³ O nome da instituição foi preservado, por isso não será revelado na pesquisa. Por este motivo, o projeto pedagógico do curso também não constará da lista de referências.

[...] o pedagogo para atuar na docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas áreas previstas nos termos do artigo 61, 62 e 64⁴, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Resolução CNE/CP 01/2006 que regulamenta as diretrizes curriculares para os Cursos de Pedagogia visando à formação do licenciado, ou seja, um profissional com as habilidades e competências necessárias para atuar na docência. (PPC, 2013, p. 19)

Em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, das DCNs em vigor para a graduação em Pedagogia, o PPC estabelece um perfil de egresso como meta a ser alcançada pelo curso que contempla. Nesse sentido, o egresso do curso de Pedagogia deverá ter capacidade de: comunicação oral e escrita; trabalho em equipe; crítica e autocrítica; aplicar os conhecimentos na prática, aprender e atualizar-se permanentemente; atuar em novas situações; identificar, apresentar e resolver problemas; tomar decisões e ter conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão. Além disto, é preciso: ter responsabilidade social e compromisso cidadão; possuir habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação; buscar, processar e analisar informação com fontes diversas; assumir compromisso com a preservação do meio ambiente, com a qualidade e com a ética, bem como respeitar e valorizar a diversidade e a multiculturalidade.

De acordo com as DCNs, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto também a: fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física; promover e facilitar relações de cooperação entre instituição educativa, família e comunidade; trabalhar em espaços escolares e não escolares; participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. No entanto, estes elementos não estão definidos no perfil do egresso proposto pela instituição pesquisada, diferenciando-se, assim, do que se apresenta nas DCNs.

⁴ “Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (BRASIL, 1996)

Os objetivos da instituição, em conformidade com a missão e a visão pretendidas, são:

- garantir, por meio da proposta curricular, que os futuros pedagogos se apropriem de conhecimentos sobre disciplinas nucleares em torno das quais giram a teoria e prática da Educação e que, ao vivenciarem tais conteúdos, em seu próprio processo de aprendizagem, possam desenvolver as competências necessárias para atuarem como profissionais da educação;
- propiciar o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros pedagogos ao longo do curso, garantindo o:
 - a) compromisso com os valores estéticos, políticos e éticos nos quais se funda a sociedade democrática brasileira;
 - b) compromisso e a compreensão do papel social da Escola;
 - c) domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, tanto referentes à Educação Infantil quanto à do Ensino Fundamental;
 - d) domínio do conhecimento pedagógico referente a criar, planejar, gerir, avaliar situações didáticas eficazes para o ensino e aprendizagem, assegurando a eficácia da prática de ensino e do processo educativo em geral;
 - e) conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educativa, através do método ação-reflexão-ação, gerador de procedimentos de pesquisa e de intervenção, os quais propiciem ações educativas transformadoras da realidade social;
 - f) conhecimento científico que reorienta a visão de mundo e desenvolva o pensamento crítico na direção da construção de sínteses no plano teórico, metodológico e técnico;
 - g) o gerenciamento do próprio desenvolvimento social através da elaboração do projeto de vida que propicie a atualização cultural, a participação e o compromisso social. (PPC, 2013, p. 20-21)

Para isto, o futuro profissional deverá ter, na formação inicial, oportunidade de desenvolver raciocínio lógico, facilidade no uso da linguagem, sociabilidade, liderança e, principalmente, autenticidade, empatia e valorização do processo de desenvolvimento humano. Em relação ao currículo, as DCNs explicitam:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006)

De acordo com o PPC, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia está em consonância com as diretrizes curriculares, na medida em que contempla 2.800 horas-aula para as atividades formativas, 300 horas-aula de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso e 100 horas de atividades científico-culturais.

A matriz curricular proposta no PPC contém a distribuição dos componentes curriculares por semestre letivo. Os dois semestres iniciais possuem um núcleo formativo, eixo articulador que é dividido em núcleo básico e núcleo instrumental, os quais buscam capacitar o futuro docente na leitura, interpretação e produção de conhecimento acadêmico. O núcleo básico do 1º semestre apresenta as bases históricas e políticas da educação básica brasileira e fundamenta a compreensão do ser humano biopsicossocial. O núcleo instrumental busca capacitar o aluno para uma perfeita comunicação oral e escrita bem como para a inserção no mundo tecnológico.

O núcleo básico do 2º semestre apresenta bases teóricas que possibilitam uma análise do ser humano e sua relação consigo próprio, com o outro e com a natureza, permitindo a percepção do homem como ser social, psicológico e individual, um ser uno e ao mesmo tempo múltiplo; propicia também um pensar a Educação e, a partir dos problemas da própria Educação, o despertar de um senso crítico e a capacidade de análise sobre a prática pedagógica e uma Educação para o pensar; favorece, ainda, a compreensão da escola como um espaço sociocultural, instituição mediadora da relação e da prática simbolizadora entre os homens. O núcleo instrumental oferece apoio à produção teórico-prática e inicia o aluno nos procedimentos e práticas da vida científica, visando a uma formação na e pela pesquisa.

As disciplinas oferecidas no 3º semestre, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltam-se, essencialmente, para a atuação do pedagogo na educação infantil, com um olhar consciente sobre a diversidade cultural e as influências multirraciais na formação da identidade brasileira. O 4º e o 5º semestres são direcionados à formação do professor de 1º a 5º ano da educação básica; as disciplinas desenvolvidas centram-se principalmente no estudo de várias metodologias pertinentes ao currículo básico. A ênfase dos componentes curriculares do 6º semestre é dada à formação dos docentes na atuação de pessoas com necessidades especiais.

Conforme as DCNs, a estrutura do curso de Pedagogia, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deverá ser constituída de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. Segundo o art. 6º das diretrizes, tais núcleos devem contemplar:

I - um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um *núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 3-4, grifos do autor)

Dessa forma, entendemos que o núcleo de estudos básicos é contemplado entre o 1º e o 6º semestre do curso, conforme o proposto no PCC da instituição.

O 7º e o 8º semestres trabalham fundamentalmente aspectos concernentes à gestão educacional, que qualifica o profissional para a direção das escolas públicas e particulares de educação básica e nos serviços de difusão cultural (editoras, organizações não governamentais, rádio e televisão, jornais, publicações em geral), como assessoria, consultoria, seleção e treinamento de pessoal na área pedagógica; os respectivos termos também enfatizam a pesquisa científica como instrumental necessário para a elaboração do conhecimento acadêmico. Para isso, os alunos são envolvidos em atividades de pesquisa, visando à elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Nos 7º e 8º semestres parece estar sendo desenvolvido o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. Porém, este deixa a desejar por não contemplar projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, bem como pelo acesso à pesquisa, que se limita à elaboração do trabalho de conclusão do curso, sem contar que realizar a aplicação desses dois núcleos em um único ano é contribuir para uma formação aligeirada e sem qualidade.

Cabe ressaltar que o estágio curricular supervisionado é realizado da seguinte forma:

- Estágio Supervisionado I – educação infantil e ensino fundamental: 150 horas;
- Estágio Supervisionado II – educação de jovens e adultos e de pessoas com necessidades especiais: 100 horas;
- Estágio Supervisionado III – gestão escolar: 50 horas.

Esta é a proposta do PPC da instituição; para ser efetivada, na prática, pelos alunos do curso, é exigido que eles já tenham cursado as disciplinas de formação do currículo que os preparam para exercer os estágios.

Como se pode observar, o projeto pedagógico do curso frequentado pelos sujeitos desta pesquisa está em consonância com as diretrizes curriculares, apesar de não contemplá-

las na totalidade. A formação do estudante se completa ao final de oito semestres; se concluídos com êxito pelo formando, este será titulado pedagogo. De acordo com as informações obtidas no PPC, têm sido oferecidas 200 vagas para ingresso no curso a cada ano, sendo 100 vagas por semestre.

Uma das grandes mudanças ocorridas após a implantação da resolução que estabelece as DCNs do curso de graduação em Pedagogia diz respeito à visão global da formação do pedagogo. A nova proposta de formação envolve muito mais do que a oferta de algumas disciplinas e práticas no desenrolar do curso. A atuação do pedagogo ultrapassa os muros do espaço escolar, permitindo o exercício da profissão em outros campos que exigem ação pedagógica e formativa: empresas, hospitais, organizações não governamentais, associações, igrejas, eventos, espaços até então restritos a outros profissionais. Resta saber se está sendo efetivamente proporcionado o preparo profissional adequado para atuar em todas essas funções. São necessárias não apenas políticas, mas também práticas educativas que viabilizem a construção da identidade desse profissional e não conduzam a uma formação generalista e fragmentada.

A partir da leitura do PPC, foi possível identificar o desejo de proporcionar uma formação por meio da qual o pedagogo esteja apto a exercer todas as diversas atividades inerentes à carreira de professor, bem como a formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade brasileira, instrumentalizado com conhecimentos pedagógicos e científicos suficientes que possibilitem a melhoria no cenário educacional que hoje se apresenta. “Justifica-se a importância e significância do oferecimento do curso, uma vez que este tem como compromisso proporcionar um conhecimento profissional situado em um espaço de contínua evolução e aperfeiçoamento” (PPC, 2013, p. 17).

Pode-se considerar, levando em conta os aspectos históricos apresentados anteriormente neste estudo, que as mudanças ocorridas na formação do pedagogo são contraditórias. A docência passou a ser a base comum nacional, porém, o docente precisa ser também pesquisador, para entender a educação como um todo e, assim, qualificar-se. Desta maneira, vale salientar que o curso ampliou a base de formação, oferecendo em pouco tempo várias funções: a de docente, a de gestor e a de pesquisador. Para as DCNs, em seu art. 4º:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006)

Essa tríplice formação – de docente, gestor e pesquisador – é oferecida no currículo do curso de Pedagogia da instituição pesquisada por meio das disciplinas:

a) para a docência

- Organização e Políticas da Educação Básica (80h-a);
- História da Educação (80 h-a);
- Informática na Educação (40 h-a);
- Comunicação e Expressão (80h-a);
- Seminários de Ética, Estética e Ludicidade da Educação Básica (40 h-a);
- Introdução à Psicologia (80h-a);
- Sociologia da Educação (80h-a);
- Filosofia da Educação (80h-a);
- Psicologia da Educação (80h-a);
- Produção Textual em Educação (40h-a);
- Fundamentos da Didática (40h-a);
- Didática e Formação Docente (80h-a);
- Fundamentos Psicossociais na Educação infantil (80h-a);
- Educação na Diversidade Cultural (40h-a);
- Educação, Natureza e Sociedade (40h-a);
- Seminários sobre Jogos e Brincadeiras (40h-a);
- Educação, Espaço e Forma (40h-a);
- Fundamentos e Metodologia da Alfabetização (80h-a);
- Metodologia e Prática da Alfabetização (40h-a);
- Fundamentos e Práticas do Ensino da Geografia (40h-a);
- Fundamentos e Práticas do Ensino de História (40h-a);
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Básica (40h-a);
- Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem (80h-a);
- Didática e Prática Docente (80h-a);
- Projetos de Educação Ambiental, Nutrição, Cidadania e Saúde (80h-a);
- Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências (40h-a);
- Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes (40h-a);

- Matemática (40h-a);
- Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos (40h-a);
- Currículos e Programas (80h-a);
- Avaliação Educacional (80h-a);
- Linguagens e Mediações Tecnológicas (40h-a);
- Fundamentos e Práticas do Ensino de Matemática (80h-a);
- Fundamentos e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa (80h-a);
- Didática, Estratégias e Recursos da Educação de Pessoas com Necessidades Especiais (80h-a);
- Língua Brasileira de Sinais (Libras) (40h-a);
- Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais na Educação Básica (80h-a);
- Práticas Curriculares I (50h-a);
- Estatística Aplicada à Educação (40h-a);
- Legislação e Normas na Educação Nacional (80h-a);
- Práticas Curriculares II (50h-a);
- Literatura Infanto-Juvenil (40h-a);
- Corpo e Movimento (40h-a);
- Seminário sobre Educação, Gênero e Sexualidade (80h-a);
- Práticas Curriculares III (40h-a).

b) no âmbito da formação para o gestor:

- Gestão Escolar na Educação Básica (80h-a);
- Educação nas Áreas de Apoio e Serviço Escolar (80h-a);
- Gestão da Educação Infantil (40h-a);
- Gestão Educacional em Ambientes não Escolares (80h-a);
- Políticas Públicas e Educação (40h-a).

c) na formação do pesquisador, as disciplinas mais diretamente ligadas são apenas:

- Pesquisa Educacional (80h-a);
- Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico (80h-a);
- Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos (80h-a);
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (40h-a).

Assim, a tríplice formação seria constituída de 2.680 horas-aula para docência, 320 horas-aula para gestão e 280 horas-aula para a formação do pesquisador. Dessa forma, fica

evidenciada a hipertrofia de uma em relação às demais, ou seja, a valorização da docência em detrimento da formação para gestor e para pesquisador.

Observamos que a carga de conhecimento, competências e habilidades tem aumentado e se exige bem mais do que na época do Currículo Mínimo; no entanto, como se certificar de que esse profissional está formado para tudo? Será que o curso de Pedagogia está dando conta do âmbito dessa formação ou o que se verifica na dinâmica do curso é a impossibilidade de abrangência?

O curso conta, em 2014, com aproximadamente 315 alunos no último ano do curso, que corresponde aos dois últimos semestres (7º e 8º). Conforme as informações obtidas junto à coordenação, a maioria dos alunos é advinda da escola pública e, principalmente, da educação de jovens e adultos. Estima-se que 90% do total de alunos são beneficiados pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e 10% pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) e outras bolsas. Estima-se que, do total de alunos, 95% ou mais é composto por mulheres.

Para possibilitar a compreensão sobre a construção da identidade profissional do pedagogo a partir da percepção dos estudantes entrevistados, apresentaremos suas narrativas a seguir.

4.3 História oral de vida temática: narrativas

Os colaboradores, participantes da pesquisa, são os estudantes do curso de Pedagogia que nos concederam as entrevistas. O critério quantitativo deu-se pelo chamado à participação voluntária à pesquisa. A seleção dos entrevistados ocorreu no primeiro semestre de 2014, nas turmas de 7º e 8º semestres, que correspondem aos períodos finais do curso de Pedagogia da instituição estudada.

A pesquisadora foi até as salas de aula das turmas do 7º e 8º semestre do referido curso, apresentou-se, explicou sua pesquisa de mestrado e perguntou quem gostaria de participar do estudo. Neste momento da visita, vários alunos colocaram-se à disposição. Entretanto, poucos concretizaram a participação: apenas três concederam as entrevistas, enquanto os demais alegaram ter de estudar para prestar um concurso que seria realizado em breve, ou justificaram a impossibilidade dizendo que estavam viajando, e outros sequer responderam às tentativas feitas por telefone e por e-mail. Sendo assim, foram analisadas neste trabalho as três entrevistas que puderam ser realizadas, as quais aconteceram no mês de

julho de 2014, em locais previamente agendados, conforme a disponibilidade dos colaboradores.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, buscando preservar a oralidade das narrativas, ao retirar apenas o excesso de expressões coloquiais. Constituiu-se, assim, a textualização e a transcrição, que, de acordo com Meihy e Holanda (2007, p. 142, 156), são necessárias para, respectivamente, realizar a fase em que são “tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico [... e a de] reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura”.

Foi explicado a cada participante que a história oral de vida é decorrente de narrativas, ou seja, a narrativa da sua própria história. De acordo com Meihy e Holanda (2007, p. 14, grifos dos autores), “A história oral ao valer-se da memória estabelece vínculos com a *identidade* do grupo entrevistado e assim remete à construção de *comunidades afins*”.

Em todas as entrevistas, foi inicialmente realizada uma breve conversa, com o intuito de fornecer algumas informações gerais sobre a pesquisa e estabelecer uma relação entre pesquisadora e entrevistado. Em seguida, foi solicitado que contassem livremente sua história de vida até o atual momento da formação, complementando com informações sobre como o curso de Pedagogia entrou em sua vida, o que o levou a escolher o curso e como se tem desenvolvido. Enfim, tudo que achasse relevante sobre a Pedagogia em sua história de vida. A questão disparadora da entrevista foi a seguinte: como o curso de Pedagogia entrou em sua vida e faz de você quem você é?

Qual a relevância do curso de Pedagogia para a formação da identidade do pedagogo e como as diretrizes curriculares do curso em vigor contribuem para a formação do futuro profissional? Esta indagação delineou o propósito de compreender como se constitui a identidade profissional do pedagogo em processo de formação a partir da análise das histórias de vida de estudantes do último ano do curso, a fim de investigar como o curso de Pedagogia contribui para a construção da identidade profissional.

A seguir, apresentamos as narrativas das histórias de vida de Maria de Lourdes Lira Alexandre, Eduardo Simão da Silva e Maria Abadia Cruz Costa. A ordem das apresentações indica apenas a cronologia em que as entrevistas foram concedidas.

4.3.1 Maria de Lourdes Lira Alexandre – “Acreditando numa educação melhor”

Estudante, casada, nascida em Arapiraca, Alagoas, em 19 de abril de 1975. Entrevista realizada em 23 de julho de 2014, na biblioteca da faculdade em que a entrevistada estuda.

“Bom, primeiramente, eu quero dizer que o curso de Pedagogia, ele vem acrescentando na minha vida, mas o ponto inicial mesmo foi ter visto Paulo Freire dando aula em uma cidade onde ele dava aula para as crianças em um espaço livre, com árvores, e ali as crianças aprendiam, e a partir daí também o que me levou a fazer o curso de Pedagogia foi por ter a necessidade de acrescentar mesmo na minha vida.

Eu tenho duas filhas e tinha necessidade de estar ajudando-as e com isso eu decidi que o curso de Pedagogia seria fundamental na minha vida. Uma outra coisa é... Tem algo assim que eu, às vezes, eu não aceito que o professor, a forma como ele se expressa com o aluno, que eu acredito que tem que ter uma linguagem, não uma linguagem simples, mas uma linguagem onde o aluno entenda... E o que tem acrescentado também, quando eu cheguei a me inscrever eu sentia muita dificuldade, pelas minhas dificuldades foi que me levou a buscar isso.

Então, hoje, o curso de Pedagogia, com seus currículos, ele tem acrescentado porque dá uma outra visão do ser, do ser humano, e desmistifica muita coisa. A ideia de ser humano, que todos nós somos seres humanos somos uma raça, não uma raça de animais, mas uma raça de seres humanos, independente da cor...

E quando eu me dirigi até a faculdade na qual estou estudando, eu optei pelo horário também, que ela era a mais flexível, os horários da parte da tarde, esse é o horário que eu faço Pedagogia e com isso, por a faculdade oferecer um horário favorável, dava oportunidade para aqueles alunos da parte da tarde. Como eu sou mãe, teria que ser um período em que eu conseguisse conciliar tudo, e foi aí que eu me dirigi até a faculdade, fiz a minha inscrição, fiz a prova e até aqui já faz três anos e meio, já estou no último semestre e ele tem mudado a minha visão como ser humano, de um ser humano construtor, de uma educação onde faz diferença na minha vida: no ato, no olhar, na fala e na forma como se expressar, e eu acredito que o curso de Pedagogia tem acrescentado muito em todas as áreas. Uma, porque a Pedagogia não é só ler e escrever, mas é uma construção de seres humanos, onde a sociedade em si, ela se constrói com respeito ao próximo, na sua vivência, respeitando sua individualidade, a individualidade de cada pessoa, e aí acontece a educação. Não só um fazer, mas uma prática permanente...

No 1º semestre houve uma dificuldade, quando você chega na faculdade, dos conteúdos, né? Às vezes chegam com uma linguagem que você não entende, mas são palavras diferentes em que você vai buscando significado e ela vai se construindo, as dificuldades mesmo foram essas. Mas aí a gente vai se desenvolvendo, porque aqueles vínculos que a

gente tinha com a linguagem cotidiana, ela vai se ampliando, vão buscando novas palavras e acrescentando...

É, em cada semestre, eu sei que cada semestre foram barreiras que foram rompidas, e a partir de cada semestre houve uma introdução de conteúdos novos onde nós teríamos que entender, compreender e tentar pôr em prática, quem já exercia a sua profissão de pedagoga já tentava pôr em prática. E você vai observando com cada semestre vencido, com cada etapa que você conseguiu superar, você vai entendendo que a Pedagogia não é um simplesmente depositar de conteúdo, mas, onde você entende a realidade de uma educação de 1930 e ela vem vindo desmistificando muitas coisas, onde as raízes ainda estão muito entrelaçadas, mas aí você vai observando que elas vão se rompendo aos poucos. Não dizendo que a educação já seria suficiente, não, teríamos que buscar muito mais, entender muito mais a educação em si para que ela venha a fazer a diferença hoje. Hoje, estaríamos dizendo onde poderíamos estar atuando dentro de uma área da Educação, onde o professor poderia estar fazendo uma diferença, não ser um professor onde ele depositaria conteúdo, mas onde o aluno consiga se expressar da forma em que ele acha certo e, com isso, trabalhando o contexto do aluno, a diversidade cultural e respeitando em si o outro. Acredito que o curso de Pedagogia vem mudando a visão de um profissional como educador, como um professor...

De positivo é o que você traz para si, e muito mais positivo seria o que você conseguir mediar dentro de uma sala de aula, aquele conhecimento que você adquiriu, conseguir mediar o conhecimento do aluno, porque, às vezes, o seu conhecimento não é o conhecimento do aluno, mas sim, mediar com que ele cresça de uma forma que ele tenha uma visão mais ampla, não só aquela visão do seu contexto, mas ampliá-la. E de negativo, acredito que seria mais na parte de você saber a sua história, saber a história da Educação, saber como ela aconteceu e como, muitas das vezes, os pontos ainda não se desconstruíram. Então, muitas vezes você traz uma história, uma realidade de conteúdo, tentando passar na sua realidade, onde na prática ela não se constrói normalmente. Isso muitas vezes desmotiva o profissional, fazendo com que ele termine a faculdade de Pedagogia, mas não atue por essa falta de... Muitas das vezes, ser um sonho desconstruído, onde ele vem sonhando em dar uma aula, mas que na verdade, quando ele chega, os conteúdos da sala de aula já estão praticamente prontos e ele não pode expor o seu aprendizado dentro do que ele aprendeu... Mas eu ainda acredito, eu acredito realmente, eu não acho, eu tenho certeza que a educação pode ser muito melhor.

Uma construção de uma educação melhor seria onde a educação fosse realmente para todos, onde todos estivessem engajados, em que o aluno realmente aprenda, onde realmente o aluno queira construir, porque a sociedade não está mais só entrelaçada na amizade, no

contato, mas ela está numa amizade virtual, ela está numa era onde o virtual acontece, onde você se comunica não só entre si e entre a família, mas ela vai muito mais ampla, ela é muito mais ampla do que uma relação de comunidade, do que uma relação de bairro. É, você tem que ter uma aula e respeitar a diversidade em todos os sentidos.

Então, quando você propõe que a educação seja para todos, que todos tenham acesso, principalmente com esses novos projetos de uma educação para todos, onde os conteúdos sejam conhecidos de iguais, principalmente, do ensino fundamental. Há a necessidade de que o profissional realmente enxergue que ali vai ser uma construção de conhecimento onde eu possa aprender o mesmo conteúdo, mas que em um município ele possa ser o mesmo conteúdo, mas trabalhado com o contexto do aluno. Mas não deixar de trabalhar, porque ele não vai entender, trabalhar para que ele compreenda realmente. Entendeu? Eu acredito realmente numa educação para todos, de igualdade, onde o aluno construa realmente, ele seja respeitado por aquilo que ele é, pelo seu tempo, seus limites, mas que não venhamos a ficar acomodados, mas que possamos mediar esse conhecimento, que ele amplie seus horizontes, que ele seja realmente um ser humano crítico, atuante numa sociedade que requer um ser humano crítico e respeitá-lo pelo que ele é...

Ah, como eu ia falando, essa proposta de educação para todos, onde há uma preocupação de atender os alunos principalmente na fase de alfabetização, onde ela se dá do ciclo I, que seria 1º ano, 2º ano, 3º ano, ele trabalharia essa forma de alfabetização para que o aluno chegue no final do primeiro ciclo, que seria essa fase de alfabetização, onde ele chegue realmente dominando o conhecimento do ler, do escrever, das operações matemáticas, isso é bacana, esse propósito, porque há realmente a necessidade dessa construção, mas que o aluno, ele... Você possa avaliar e entender que ele conseguiu escrever, conseguiu ler, conseguiu fazer uma leitura do texto e, principalmente, o letramento, onde ele entende o que ele lê. Esse projeto é válido em todo território nacional.

Não estou dizendo que o que eu trabalho aqui em São Paulo seria diferente de trabalhar em outro estado, mas sim, trabalhar de forma que eles entendam, que ele tenha realmente o conhecimento daquilo que eles estão estudando, porque o que a gente observa é que quem está no 8º ano faz uma leitura e muitas vezes não entende o que está escrito, não tem a compreensão do texto. Eu acredito que esse programa do César Callegari, da educação para São Paulo, da educação para todos, também a Declaração de Jomtien, que ela fala também sobre a educação para todos, onde todos tenham o conhecimento, eu acredito que seria... Se o professor viesse a trabalhar realmente dessa forma e não ficar só no que é

oferecido de material didático, eu acredito que tem muito a acrescentar, principalmente, o profissional que não fique acomodado.

A Pedagogia dá um norte, ela te faz visualizar, ela não te faz só enxergar uma administração, ela te faz entender o outro, te faz ter um olhar diferenciado, um olhar sem julgamento. Como eu ainda não estou na área... Para minha formação ela tem acrescentado. Uma que eu não tinha... Como eu venho de uma cidade do interior de Alagoas, então eu nunca tive essa visão... Eu sempre trabalhei em pedreira, eu sempre fui empregada doméstica, eu sempre fui a outra, sempre fui depois. Agora eu me vejo como um ser humano realmente, não só como uma empregada, mas como um ser humano onde eu posso fazer a diferença, onde eu atuo na sociedade, onde eu não simplesmente faço parte. Mas, eu sou um ser humano atuante.”

Com a expressão de quem ainda tinha algo relevante para mencionar, Maria de Lourdes completa: “o curso dá a base, mas, só na teoria e ficar só nisso, não vai ser o profissional que quer ser. Não há uma prática, não há uma ação”.

4.3.2 Eduardo Simão da Silva – “A reflexão deve ser diária”

Estudante, divorciado, nascido em 29 de setembro de 1966 em São Paulo. Entrevista realizada em 25 de julho de 2014, numa sala de aula da faculdade em que a pesquisadora trabalhava.

“Eu sou Eduardo, vou fazer 48 anos, sou nascido aqui em São Paulo, fiz meu ensino fundamental aqui em São Paulo. Naquela época não existia creche, então eu entrei com 7 anos na Escola Municipal “Professor Carlos Pasquale”, muito tradicional na minha época, esse foi o início. Sou filho de uma doméstica, meu pai é aposentado agora, mas já foi motorista, militar do Exército, sou de família de militar, rígida também, de uma escola rígida, uma família rígida, numa época em que todo mundo era rígido também, toda a situação era rígida.

Com o tempo, nessa escola tradicional aí passei para o Colégio Cruzeiro do Sul, que era conhecido antigamente como “Cruzeirinho”, hoje é Unicsul, não era uma universidade, ela tinha somente uma pequena faculdade, fiz o curso técnico de Eletrônica porque sempre me interessei por componentes eletrônicos e durante esse período, quando chegou no último ano, que era o 4º ano de estágio do curso técnico de reparador, eu fui fazer alistamento militar, comecei em 1985 o início da carreira militar nas Forças Armadas, na qual fiquei dez anos, fiz

o ano obrigatório, que é o ano de praxe que todo mundo faz, que você se alista, e depois fiz mais nove anos numa carreira militar.

Eu gosto, sempre gostei de ser militar, passei por ocasiões difíceis lá dentro, que a gente nem precisa comentar muito. Saí na época em que praticamente Fernando Collor de Mello tinha entrado e depois teve o *impeachment* e saiu, foi na época em que ele reduziu muito o contingente das Forças Armadas e quem era solteiro, ou era casado, mas não tinha filho, foi obrigado a sair, não abriu concurso aí eu fui indicado pelas próprias Forças Armadas a uma empresa, nessa empresa comecei a trabalhar e não tinha registro de nada porque a gente entrava “em branco” nas Forças Armadas e saía “em branco”, eu tive que começar do zero, então eu entrei nessa fábrica aprendendo todos os serviços, uma fábrica de materiais plásticos e borrachas, comecei da máquina mais simples até chegar a programador de produção. Foi justamente quando estava fazendo a programação de produção que eu sofri o acidente na mão e perdi a mão direita, 85% dela, fiquei fazendo tratamento, fiz umas quatro cirurgias, fui afastado e aposentei por invalidez, foi justamente nessa época que eu comecei a fazer um serviço voluntário.

Eu encontrei perto da residência onde eu morava, em São Miguel Paulista, uma ONG para crianças especiais, essa ONG é muito carente e abriga crianças com diversas dificuldades: cefálicos, síndrome de Down, é um apanhado de diversas crianças com diversas dificuldades ali na região, algumas que têm atendimento da [Associação de Assistência à Criança Deficiente] AACD e outras que não têm o atendimento da AACD. Eu comecei numa época em que ainda não tinha a chamada inclusão escolar, há uns oito anos atrás, 2004-2005, é, foi isso, comecei a ajudar, não sabia mexer com criança então eu comecei da seguinte forma: levava os meninos cadeirantes para o banheiro, levava os que precisavam de algum auxílio para trocar fraldas. As professoras às vezes pediam para ajudar a fazer uma leitura, de certa forma eu comecei a me introduzir na sala de aula, eu estava ali como um assistente, mais como um enfermeiro do que um professor.

Eu observava as aulas das professoras, às vezes uma professora deixava um material comigo porque ia chegar um pouco mais tarde e eu ficava dando as atividades para as crianças, fazia uma terapia ocupacional para mim e ao mesmo tempo ajudava as crianças, e foi nesse ponto que eu comecei a me interessar, junto com isso nos sábados eu trabalhava com escoteiro. Eu trabalhava com crianças de 7 aos 14 anos, que eram lobinhos, depois eu fiz um curso avançado e passei a escoteiro dos que são dos 14, 15, 16 e 17 anos, depois dei atividades para sênior, que são os rapazes de 17 a 21 anos, foi quando encerrei a carreira de escoteiro.

Eu fiz o curso preliminar, avançado e básico, então eu sou formado como escotista de sigla da madeira no ramo sênior, tenho muito conhecimento na área com jovens adolescentes nessa parte do escotismo. Então, foi uma soma dos dois, eu ajudando na ONG e aos sábados ajudando os escoteiros nas atividades comecei a perceber as dificuldades que tinha essa ONG, principalmente, com os professores, às vezes ela pegava alguns professores que não entendia muito bem o que ia dar, tinha os conhecimentos que eles não sabiam, naquela época eles não sabiam, era só papel, dava um desenho para copiar, fazer pintura, copiar letreirinha, xerox e xerox de desenhos para as crianças, não tinha nenhuma atividade.

Assim, muito manual, massinha poucas vezes, pintura poucas vezes, então, às vezes eu chegava e introduzia isso diretamente sem saber o que estava fazendo, eu pegava e dizia: “vamos fazer uma pintura”, “vamos fazer um recorte”, e eu ia ajudando a professora nesse ponto, aí eu me interessei nisso e pensei: “puxa vida”, entrava uma professora saía outra e entrava outra, nunca dava continuidade. O máximo que uma professora ficava ali era um ano, a professora ficava um ano, fazia concurso ou conseguia um emprego porque uma ONG não paga suficiente era um salário mínimo nessa faixa, então a professora conseguia um emprego melhor e saía.

Na realidade, a gente sempre falava assim: aquela associação, ela tinha um dom de conseguir emprego para as professoras, porque as professoras às vezes ficavam oito meses, um ano, dois anos desempregadas, sem conseguir emprego, mas quando entrava na ONG no máximo oito meses conseguia um emprego. Era interessante como isso acontecia, então, para as crianças que viviam ali não existia uma professora que dava continuidade, a professora começava e, quando estava pegando o jeito e as crianças começavam a aprender bem o alfabeto, começava a sentir, a se afeiçoar àquela professora para aprender mais, a se interessar mais, ela saía e, como eu estava ali só como voluntário, eu continuava, são quase 12 anos como voluntário eu estava vendo essa falha. Eu perguntava para a pedagoga lá... Nossa, “é porque não tem professora especializada”.

É preciso uma pessoa que venha, mas não venha com o intuito do salário, que venha com o intuito de ajudar mesmo. Foi nesse ponto, foi justamente aí que eu comecei a pensar em fazer Pedagogia, porque falaram: “olha...” Estava aquela lei que quem trabalhava em creche não podia ser chamado de tia, tinha que fazer a Pedagogia e os professores do 1º ano tinham que fazer a formação pedagógica, só tinham o magistério, e aquele corre-corre, todo mundo procurando, professor saindo desesperado, as pessoas que trabalhavam em creche saindo desesperadas para fazer curso universitário que precisa por causa da lei, foi um corre-corre geral e muitos professores saíram de lá. Aí eu falava: “nossa, como eu vou ajudar essas

crianças? Eu só ajudo a trocar fraldas, só recebo as crianças no micro, ponho e levo as crianças, não vou dar uma atividade que eu não sei”.

Quando eu estava fazendo o curso de escoteiro, eu comecei a perceber a responsabilidade, já tinha essa minha carga de dez anos de militar, já sabia que quando você instrui jovens, quando eles chegam com 18 anos para aquela formação básica deles, eu já era especialista nisso, exige uma responsabilidade. Fiz diversos cursos para poder dar um curso de instrutor militar, até arrumar cama, tudo, a gente fazia um curso. Eu pensava: “puxa vida, mas para essas crianças também tinha que se fazer um curso... Então fui me informar com um pedagogo, para entrar em uma sala de aula, realmente dar aulas para essas crianças precisa fazer o que? Algumas pessoas falaram: “olha, como você não tem magistério, fez curso técnico de eletrônica, você não tem nada a ver com ensino para crianças e adolescentes, o que você pode fazer é um curso pedagógico e, como não tem mais o magistério, tem Pedagogia. Pedagogia vai ser para você se aprofundar e poder realmente entrar em uma sala de aula e saber o que está dando”.

Eu acho que como eu aprendi, como militar, que para dar instrução aos jovens eu tinha que fazer cursos, como eu aprendi com os escoteiros que para poder ser chefe de escoteiro eu tinha que fazer vários cursos: primeiros socorros, evitar afogamento, um monte de cursos para escoteiro, porque um escoteiro não sai para acampar com o adulto por acampar; ele tem que estar preparado também. Eu vi que tinha que ter uma boa formação para entrar em uma sala de aula não só como voluntário, mas, para ser professor, é aí nesse foco que eu comecei a me interessar em fazer Pedagogia, fui procurar a universidade que fosse mais conivente com o salário também, fui na [Universidade Cruzeiro do Sul] Unicsul, vi que lá tinha muita coisa, assim, falatório... Falatório, mas era mais sobre a questão financeira como ia entrar, fui às outras, vi o preço, aí eu cheguei na faculdade na qual estou estudando.

Quando eu comecei na faculdade não tinha o Fies, então eu pagava mesmo, os dois primeiros semestres eu paguei, mas com esse intuito de terminar minha formação e ajudar essas crianças. Eu nunca pensei no intuito de fazer Pedagogia para concorrer a vagas, fazer concurso público, entrar numa escola particular, meu intuito era terminar Pedagogia para retornar a essa escola e ajudar essas crianças, o que hoje eu faço através do projeto do Fies.

Esse projeto que eu tenho de alfabetização, eu tenho um projeto de segundo professor ou professor assistente, então eu auxilio as professoras. Eu chego lá, nessa ONG onde eu tenho o projeto, que é onde eu entrei como voluntário em 2004, quando eu vejo que a professora que está sendo admitida na ONG, ela está perdida, ela não sabe o que fazer, eu pego o caderno dos alunos, faço aquela reunião pedagógica com ela e explico como a outra

professora deixou, como é junto com o pedagogo da ONG, a gente explica e eu fico como auxiliar dela observando se ela está fazendo aquela sequência, se ela tá dando continuidade, dando crescimento para que aquelas crianças avancem. Agora as crianças já começaram a ser incluídas nas escolas públicas, que já é uma vitória para essa ONG, nós temos uma que já saiu de lá já foi para uma escola pública e já está completamente na escola, nem vem mais para ONG, deixa até a vaga para outra criança carente poder participar.

Então foi isso, a história de vida meio enrolada né? Aí dentro disso, de escoteiro, aposentado por causa do acidente na mão, sendo voluntário, eu comecei a lembrar também da minha escola, dessa escola que eu falei no começo, uma escola muito enérgica, era muito tradicional mesmo, uma escola que você passava ao redor dela, falava assim “não tem criança estudando dentro dessa escola”: era um silêncio absoluto, sala de aula à moda antiga mesmo. Todo dia antes de entrar, todo mundo no pátio formando uma fila, Hino Nacional, todo dia uma sala tinha dois alunos monitores que subiam para fazer hasteamento, era cantado o hino, não era tocado, o Hino Nacional todos sabiam de cor, todo mundo cantava o hino. Os professores que estavam junto cantavam com o diretor. Todos cantavam, depois cada professor pegava os alunos e saíam do pátio para a sala, entravam, sentavam, aquelas carteiras antigas que você levantava o tampo, colocava o material por dentro e fechava.

Os professores esperavam todos entrarem, colocarem o material, quando os alunos acabavam, aí sim, uns dez minutos o professor entrava e os alunos se levantavam, todo mundo levantando do lado esquerdo das carteiras, o professor entrava, colocava os cadernos e todo mundo sentava em silêncio. Era só lápis, apontador e o caderno. Era cópia, não tinha esse livro didático, era o que ele colocava na lousa. Cópia, cópia, cópia e cópia, datas de Descobrimento do Brasil, a Constituição, a Proclamação da República, o Hino da Bandeira, praticamente tudo era decorado.

As provas eram aquelas que tinha a pergunta “quem descobriu o Brasil?” Pedro Álvares Cabral. Era tudo decorado, se a palavra tivesse diferente do que o professor ensinou, do que ele escreveu na lousa era considerava errado. Era assim, horror... Eu me lembro que eu e alguns colegas gostávamos muito de levantar a mão e perguntar, levei muita reguada de madeira, aquela reguada de madeira de 60 centímetros, quebraram muita régua nas minhas costas, o professor batia com força mesmo.

Eu saí do “Carlos Pasquale” odiando o “Carlos Pasquale”, quando eu comecei essa história toda: trabalhando na ONG, no escoteiro e comecei o 1º ano de Pedagogia com o intuito para a própria ONG, para ajudar essa ONG, começou os professores falarem da formação do professor, foi aí que eu comecei a perceber a diferença. Mas, na minha cabeça,

como eu não estava... Fiquei muitos anos afastado, dez anos, saí do ensino médio, dez anos era outra história, comecei a pensar: “será que lá está assim?” O assunto que corria era assim: “olha, teoria que se fala na faculdade é uma coisa, mas você vai na escola é outra”. Então, na minha cabeça ficava assim: “quando começar a fazer os meus estágios, eu tenho que fazer os meus estágios lá nessa escola”. Foi aí que eu comecei a fazer meus estágios lá, para ver se a escola ainda era daquele jeito. Eu tinha que enfrentar essa raiva que eu tinha, porque eu fiquei realmente com raiva, teve formatura e eu não participei da minha formatura do 8º ano.

Aquela foto tradicional, o baile que meus pais pagaram durante um ano para a gente participar, eu não fui porque estava realmente odiando aquela escola municipal. Eu entrei no ensino técnico já era de outra maneira, as pessoas conversavam, os professores técnicos conversavam, só que o que abordava no ensino técnico, que foi uma das grandes falhas, era que eles abordavam a parte técnica e Matemática, Português, ficou de lado e foi uma das muitas dificuldades que eu tive no curso universitário: Matemática, Português, Geografia, História e outras disciplinas me faltaram no ensino médio que eu peguei um ano que o foco era ensinar curso técnico profissionalizante. O jovem sai do ensino médio, já vai ter uma profissão, eles não queriam saber se os caras sabiam mal escrever e ler, queriam saber se iam ser bons reparadores de circuito, que arrumasse bem uma televisão, uma tomada, mexesse bem com um vídeo-cassete e um gravador. Não interessava se ele não soubesse escrever uma palavra com “ç”, “ss” ou um “s” só, não era esse o foco. O foco era técnico. Então, tivemos poucas aulas de outras disciplinas, era mais aulas de disciplinas técnicas, teve também essa falha, mas em compensação nós conversávamos mais, não era uniforme, era avental, já era uma coisa mais *light*. Era rigoroso? Era. Mas, a gente já tinha aquela liberdade no pátio, coisa que na escola municipal não se tinha, nem no pátio, liberdade.

A gente entrava, sentava naquelas mesas enormes com um monte de cadeiras, sentava para comer o lanche, em silêncio comia o lanche, em silêncio terminava e em silêncio entrava e voltava para a aula, nem no pátio se tinha barulho. Não parecia que tinha aluno fazendo o chamado recreio, que era um silêncio, todo mundo sentado e comendo e depois levantava e ia para a sala de aula, para você ver como era horrível, essa lembrança ficou muito forte em mim.

Pensei, justamente quando estava na ONG em fazer Pedagogia, aí foi quando eu comecei no 1º ano de Pedagogia, 1º semestre, ouvia as histórias dos professores falando sobre Paulo Freire, sobre liberdade, o aluno poder se expressar, a gente teve essa vivência no 1º semestre. Os professores perceberam isso, que os alunos não faziam aquela roda, as carteiras enfileiradas, um sentado atrás do outro em silêncio, o professor dizia “façam uma roda”, tinha

gente que ficava de bico que não queria. Eu peguei as carteiras, como eu sabia que a professora gostava de entrar na faculdade e já chegar e encontrar as carteiras em roda, fiz uma roda e já deixei as carteiras prontas para a chamada roda de conversa. Eu chego sempre uma hora, meia hora antes, eu cheguei e a pessoa disse: “por que você está colocando as carteiras em roda?” “Porque a professora gosta de chegar aqui já sentar para conversar”, “Mas eu não gosto assim”, aí eu comecei a deixar, vou deixar a professora falar para ela que ela tem que fazer a roda.

A gente retornou para a faculdade para fazer Pedagogia, mas a gente ainda estava atrelada àquela história de um sentado atrás do outro, em silêncio, não querendo dialogar as sobre as questões. Alguns professores, até a pesquisadora que está aqui gravando sabe disso, ela percebeu essas diferenças, da gente em sala em silêncio, não querendo fazer o círculo, porque a gente já vinha dessa constituição antiga da escola que é muito atrelada ao aluno em silêncio, o aluno não discutia a questão, você percebe pela minha conversa que eu gosto de conversar, gosto de falar, gosto de ensinar, isso vem desde... Meu pai sempre falou: “você vai ser um excelente instrutor militar, você gosta de ensinar as coisas”, e isso me foi tirado no ensino fundamental. Eu gostava de conversar e eu perguntava ao professor e o professor não queria isso, não queria um aluno que questionasse: “mas por que você está escrevendo isso assim?” Então, o meu castigo era as reguadas mesmo, eu tenho ombros fortes de tomar reguadas nas costas [risos], é engraçado eu falar isso hoje, né? Porque as crianças não têm esse conhecimento, infelizmente não foi filmado, não se tinha o direito de fazer nada, a nenhum professor se tinha o direito de falar alguma coisa.

O próprio professor, para mim, era acuado porque ele já vinha do ensino tradicional, então ele chegava ali e não podia também só chegar na rua e falar, os alunos ficam meio assim... Alguns professores, quando chegou ao 8º ano, eu gostava muito porque eles eram um pouquinho mais liberal, mas a própria coordenação já acuava esse professor também. Quando eu resolvi enfrentar toda essa dificuldade, fazer os meus estágios lá, eu falei assim: eu vou dar de cara com isso. Nossa, 4º ano de Pedagogia, a gente começou a mudar no 1º, no 2º, começou a ver como era o diálogo nas disciplinas, das matérias de Pedagogia, que se tinha que debater, discutir, aprender e não decorar.

O forte da Pedagogia, que é maravilhosa, não é decorar, é claro que tem que saber o conteúdo, mas, esses conteúdos só é aprendido se você debater ele, por que isso é assado e não dessa outra forma, por que Paulo Freire pensa de um jeito e Piaget pensa de outro. É porque Piaget tá certo? É porque Paulo Freire? Não, vamos discutir por que é dessa forma, vamos colocar tudo isso numa roda de conversa. Com esse 4º semestre eu quis pensar assim:

agora sim eu estou preparado, eu vou lá, se a coisa for do mesmo jeito, aí eles vão dar de cara comigo. No mínimo, eu não vou fazer meu estágio lá porque eles vão me botar pra fora. Eu resolvi ir lá fazer meu estágio de ensino fundamental, comecei a fazer meu estágio e percebi que a coisa não era mais como antes, os professores já têm uma discussão entre eles, já coloca uma matéria bem mais condizente, tem o material didático que ajuda, é mais ou menos tudo que a gente coloca em nosso curso, mas é claro, é um pouco mais corrido porque é muita coisa para o professor. É uma faixa de 20, é muito aluno para o professor poder dar uma atenção bem dada, ainda está com muito aluno. Outra coisa que a gente percebe é que, por causa dessa quantidade de alunos, de uma liberdade que deram a esses alunos, a partir de uns 15 anos atrás pai não podia bater, tinha que conversar, acho que os pais começaram a pensar que quem tinha que educar não era eles, era a escola, então começou a jogar os alunos na escola e os alunos começaram a ver “uma má-educação”, sem um certo respeito ao adulto, eles não enxergam o adulto com um certo respeito, como alguém que possa passar um conhecimento que eles possam aprender. Os jovens são confrontados com isso, e o que eles fazem para confrontar isso? É uma baderna.

Foi na minha época rigoroso demais, traumático, assim posso dizer, e hoje deu liberdade demais, porque não se pode falar com aluno, não se pode chamar a atenção demais do aluno, se não o aluno vai lá e o pai vai apoiar o filho e vai dizer: “não, é o professor que está errado, o professor não pode gritar com o meu filho”, ficou uma coisa assim: uma época apertada demais, outra época frouxa demais. É isso que os professores estão tentando resgatar, essa autoridade, não autoritarismo, mas a autoridade de adulto é bom, vai ser uma luta e eu estou entrando no meio dela também, estou terminando minha formação passando agora para o 8º semestre e terminando também meu TCC em cima de indisciplina e vejo muito isso, converso muito com os alunos, vejo que tem alunos que respeitam, uma sala que fica em silêncio, que presta atenção na aula da professora titular, mas quando entra a professora de Artes parece que não tem adulto na sala eles só faltam subir no teto, colar e ficar grudado no teto. O professor fica sem ter autoridade lá dentro.

Foi isso que me fez escolher Pedagogia, foi essas dificuldades que eu passei somado todas elas: o acidente, minha vida militar, a rigurosidade que tinha, que eu odiei tanto, que eu batalhei tanto, se eu tivesse feito o magistério desde o começo, não tivesse sido militar, tivesse sido professor, talvez tivesse brigado com muita gente, arranjado muita briga, porque eu não ia dar aula daquela forma que eu aprendi, que eu recebi com os professores.

Talvez foi esse tempo que eu convivi de militar, que vi muitos jovens sofrerem lá dentro, que eu vi também nessa ONG tanta criança precisando, tendo professor, não posso

negar, que teve pessoas que foi lá fazer o serviço voluntário como professor, fizeram um excelente serviço voluntário, mas uns serviços limitados, porque eles também têm que pagar conta de água, conta de luz, e precisa de um salário e o professor acaba procurando um lugar melhor. Não vou criticar esse professor, tem que procurar um lugar melhor para receber um melhor salário e ali na ONG sem fins lucrativos, ela não vai pagar bem nunca, ela não tem um respaldo nem do município e nem do estado nem do governo. Então, o salário do professor é o mínimo, é claro que o professor fica um tempo ali e arranja um lugar melhor e vai para outro lugar e não pode nem reclamar desse professor.

É por isso que eu quis fazer Pedagogia, para terminar e permanecer ajudando essas crianças nem que for dando uma orientação para outros professores, nem que for pegando na massa mesmo, sendo professor ali dentro, dando umas aulas dentro do que eu estou aprendendo, para você ver como é complicado, né? Um pouco do que foi, um pouco do que eu passei, o acidente da mão, o tempo que eu fiquei de voluntário, as deficiências que vi na minha escola, as dificuldades e as coisas que vi no tempo em que eu era militar, a opressão que foi muito forte. Opressão com os professores, com os políticos também, mais um monte de outras coisas. Vi essa liberdade na Pedagogia, que a gente vê também essa luta de professores que também não aceitam isso, é complicado você entrar numa escola municipal e ver o professor dizer que dá trabalho montar um bom programa, ser atrativo com os alunos dia a dia, é uma luta e isso leva a uma coisa interessante, que para você fazer tudo isso você vai ter que fazer um monte de papelada e muitas vezes o professor desiste, não porque ele não é criativo, não é porque ele não tem boas ideias: é que tem que preencher tanta papelada, o tempo dele é tão curto, ele tem provas para responder, para corrigir, às vezes não tem uma sala só, tem duas ou três salas, chamadas para preencher, as reuniões pedagógicas que também tem, os conselhos de sala, documentação municipal que vem para preencher também, isso reforça tanto essa luta contra, essa maré contra, que o professor deixa de ser criativo e vai pegar aquilo que tá no material, dá aquilo porque vai sobrar tempo para ele fazer as outras coisas, então, mata um pouco dessa criatividade do professor.

A minha turma quer sair para rua para ver se muda um pouco isso, deixa menos burocrático para o professor para ele poder ficar mais em sala de aula, ter mais professores em sala de aula, que tal dois? Nossa, acho que é o sonho de todos os professores é ter dois em sala, mesmo que tenha 30 alunos, mas é 15 alunos para cada um. Não tem sala suficiente para até 15 alunos, mas que uma sala com 30 tenha dois professores e o tempo para os dois poderem fazer todo esse material criativo e conscientizar esses jovens hoje para daqui a uns 20 ou 30 anos que eles tenham responsabilidade como pais para educar os filhos, para que

esses filhos também possam respeitar os professores, é uma cadeia, né, você começa a perceber que é uma cadeia que foi largada, a educação em família foi largada na mão da escola e tem que ser resgatada de novo, os pais têm responsabilidade, o professor tem responsabilidade a escola tem responsabilidade com a família e a família tem responsabilidade com a escola e a escola tem responsabilidade com a sociedade local. Então, isso ficou largado, a gente tá aprendendo a construir isso de novo para poder num ser perfeito, porque ninguém é perfeito, a escola não é, a sociedade não é, filho não é, professores não são, são seres humanos e falham também, que no futuro seja bem mais valorizado não só financeiramente, mas com um certo respeito. Isso que eu aprendi, isso que me fortaleceu para fazer a Pedagogia, são as crianças que me inspiraram a fazer a Pedagogia e passando esse curso que eu estou fazendo, ter essa força para a gente ver essas falhas e mudar essas falhas que têm na sociedade.

É bastante coisa que tem para se falar, né? [risos]. Então, a minha história de vida é essa, foi o que eu passei no ensino fundamental, no ensino médio, foi o que eu passei durante dez anos de Forças Armadas, durante esses 12 anos que eu estou no serviço voluntário, mais quatro anos de... É, agora vai fazer dois anos de projeto Fies que é nessa própria ONG, mais o tempo de escoteiro que eu tenho, são três anos de escotismo, tudo isso se juntou para fazer essa escolha: a Pedagogia.

Eu podia até fazer a faculdade de outra coisa, fazer a parte jurídica, ser advogado da ONG, assim eu poderia lutar pelas causas da ONG, mas não era isso que eu queria. Eu queria participar dentro da sala de aula, aquela visão que eu tinha antes, sem conhecimento nenhum, “como eu posso participar aqui? Se eu não souber o que eu tenho que passar para essas crianças?” Aí eu me lembrava do que eu passava e pensava: “eu não posso passar daquele jeito”, até porque são crianças especiais, jamais uma escola especial ia aguentar uma escola tradicional, com reguada, com silêncio, porque elas não são assim, elas não são silenciosas e alunos especiais menos ainda. Foi por isso que eu falei: “é por isso que eu tenho que fazer Pedagogia”, fui procurar saber como é e falaram: “ah, não tem mais o magistério, agora tem que fazer Pedagogia”, aí foi por isso que eu escolhi fazer o curso de Pedagogia, para ajudar essas crianças.

Eu vejo que o que eu aprendi, as enormes falhas que tinham ali, as enormes falhas que eu tive quando eu era aluno, quando a escola era tradicional, algumas falhas que ainda existem, porque ainda existem professores que insistem com essa mesma forma. Eu fiz estágio, ainda há professores que insistem com a maneira tradicional, alguns professores que fazem a maneira tradicional e fazem a mau gosto porque ele queria fazer aquela maneira

criativa, mas não dá tempo, eu fiz estágio e vi o tanto de papéis que tinha que preencher, o professor não tem nem tempo de respirar, nem vida social, nem familiar, com tanta coisa que ele tem que preencher. Então, foi isso, pronto, contei [risos].

O que muda na minha cabeça quando eu comecei, que a gente começou o 1º semestre, com um pouco de medo eu pensei assim: “nossa como é que vai ser?” Foram dez anos de Forças Armadas, cinco anos do acidente, 15, 20 anos de escola com aquela dificuldade. Primeiramente, o que eu foquei foi fazer o nivelamento, é, sempre estou fazendo o nivelamento por causa das falhas que eu tive do ensino médio, meu medo foi esse no início, não foi nem em enfrentar a Pedagogia em si, as disciplinas, mas essa falta da Matemática, do Português, como escrever corretamente, o ortográfico, como fazer textos, foi esse meu maior medo. Eu fui com o intuito de busca, muita gente vai com o intuito de estabilidade, fazer um concurso, ser professor se estabilizar e ali ficar, eu não, eu fui com um intuito de uma batalha e fui vendo que tinham crianças que estavam precisando, eu queria aprender, quero aprender, para ajudar realmente, não pelo salário, mas realmente ajudar essas crianças. Então, eu fui em busca disso, de melhorar essa associação e dar um respaldo para fazer com que ela não só cresça, mas que as crianças saiam dela com um mínimo possível de um bom conhecimento, mesmo com todas as dificuldades que elas tenham, umas com síndrome de Down, outras motora, dar o melhor de si.

Nossa, tem crianças que está lá e não sabe do “a” ou “u”, é uma persistência diária para essas crianças aprenderem e sem ter conhecimento eu não saberia como fazer, entrar na sala de aula para quebrar um galho não é correto, não é ético, eu nunca fui assim, eu aprendi a não ser assim porque meus pais falavam assim: “você tem que fazer uma coisa, seja o que for, humilde ou não, você faça bem feito, aprenda bem isso: se for para ser lixeiro, se você escolher a profissão de carpinteiro, seja o melhor carpinteiro do mundo, o melhor lixeiro do mundo, aprenda tudo sobre lixo, todas as técnicas de catar lixo, aprenda a melhor maneira de reciclagem, faça tudo para você ser o melhor”. Foi por isso que eu, quando vi que estava aposentado, que eu tinha essa tranquilidade de fazer Pedagogia – se fosse o magistério faria o magistério, não tem o magistério é Pedagogia –, vou fazer Pedagogia para aprender mesmo, pôr a mão na massa e saber o que está falando, o que está fazendo, o que está aplicando para as crianças.

Se eu não estiver aplicando, guiar a professora que está ali: “olha professora, não é bem só desenho e pintura não, olha, tem aquelas atividades com massa, com textos, você tem que contextualizar as coisas, tem que fazer a leitura da história, você tem que dar um começo, meio e fim”, foi isso que eu passei aprendendo e esse conhecimento, o que mudou em mim?

Eu era muito rigoroso, eu comecei o 1º semestre calado, eu não me expunha mesmo. Ser instrutor militar, você tem que se expor em certas coisas por que é obrigação, de você estar lá gritando, são 80 escutando e você tem que ensinar aquilo bem ensinado mesmo, é no grito, na base do grito no pé do ouvido, o cara tem que aprender aquilo, é uma questão de sobrevivência porque, se ele não souber mexer com aquilo, vai explodir na cara dele, então lá é diferente. Com crianças é outra coisa, quando eu cheguei no 1º semestre eu cheguei assim, travado, trancado, o único homem em sala de aula, começamos com quase 20 alunos na sala, eu olhei para trás, entrei numa faculdade que eu contava assim: um homem a cada uma hora, falei: “nossa, só tem eu”.

Entre na sala, tinha eu e o João, o João passou para a turma da manhã, ele sentava lá na frente. Eu, por causa do tempo que passei no quartel, por causa do acidente na mão que eu trabalhei com máquina, eu perdi um pouco a audição e tenho um zumbido do lado esquerdo e 20% a menos do lado direito, eu estou conversando aqui com você, tem uma moto aqui do lado no ouvido direito “rum rum”... Eu já tinha também essa dificuldade, e você pensa assim: “20 anos sem estudar, entra num curso que todo mundo praticamente falava que só era de mulher”, olha, já começa por isso, você vive num ambiente, durante tantos anos, que é só homem, que no quartel é praticamente só homens, jeito só de homens falarem, e aí você também, com a deficiência do português, de escrever, não de falar, porque de falar não, porque eu sempre li muito, sempre me expressei muito com os soldados, então, tinha que saber me expressar com eles.

Escrever sempre foi meu medo, olha a dificuldade, aí entra na sala aquele monte de mulher e você com essa dificuldade de escrever, com aquele meio receio e pergunto não pergunto, se eu perguntar vou falar besteira e tudo isso junto. Então, o que mudou? O que mudou foi isso, eu fui aprendendo a me expressar com um pouco mais de calma, me expressar com um volume um pouco mais baixo, porque eu gritava muito também, já era um costume que vinha do quartel, falava muito alto. Às vezes eu estava na rua e o pessoal falava: “você fala alto”, é porque eu estou chamando a atenção do pessoal. “Ah, para chamar atenção não precisa gritar”, aí eu falava: “ah, tá bom”. Tinha isso também, tinha que me adequar ao ambiente, receoso, será que eu vou enfrentar, a minha evolução foi nisso: eu comecei a ter que... Eu tinha que falar e as pessoas tinham que falar, tinha direito a opiniões diferentes da minha, eu não precisava aceitar a opinião do outro, mas eu tinha que também avaliar a minha em cima da opinião do outro. Nem tudo que eu penso, vejo que é amarelo, pode ser que seja amarelo, mas pode ser que seja amarelo canário, é mais claro do que um amarelo bandeira, então, é um amarelo? É. Mas é uma visão de uma outra pessoa, ali a gente vivia entre 15

alunos e já via alguns conflitos, tá, alguns conflitos por que? Porque a gente pegou alunos que logo de início, “ah eu sei tudo”, nossa, aí eu vou falar para você uma questão pessoal, mesmo sabendo que eu sabia eu fiquei calado, porque eu não acho que todo mundo sabe tudo, aí o professor trouxe isso para a gente: “nem o professor sabe tudo, na escola, na faculdade o professor não sabe tudo”. Já tem experiência de vida, aí já deu de cara com uma aluna, porque pegou professora de informática numa aula de informática, mas ela não era uma professora de informática, ela estava explicando como é o material que você tem que trabalhar, não era um curso de informática, era um curso dizendo assim: o professor tem que estar preparado para essa tendência que tem agora, computador, apresentação, *slides*, era isso que ela tinha que ensinar, então, essa aluna bateu com ela de frente: “não, você tem que ensinar”.

“Eu vou ensinar você ligar o computador, mexer no teclado, vou dar umas aulas para vocês que não sabem nada, mas espero que vocês se mexam e façam um curso de informática mesmo, para vocês saberem mexer, digitar, porque o meu curso é o professor dando aula, aplicando a aula usando o *slide*, o *power point*, o professor tem que ter o curso de informática dele. Eu vou dar o básico para vocês saberem entrar em um laboratório, ligar, saber fazer pesquisa, entrar num programa de pesquisa e saberem baixar o material, se vocês quiserem vocês baixam pela internet o material de informática para vocês começarem a treinar em casa, quem não tem compre um *notebook*, quem tem o computador em casa usa o computador do filho e vai treinando, quem não sabe nada faça um curso de informática”. Ela se sentiu ofendida, a aluna, achando que a professora tinha que dar um curso de informática para ela e não era isso e aí ficou aquele negócio, ela não quis aceitar, os alunos todos falaram: “realmente, quem souber um pouquinho mais ensina o outro, vão fazer um cursinho lá fora”, ela não aceitou, foi um quebra-pau, ela discutiu muito com essa professora. Eu não aceitei, falei: “você está discutindo por besteira”, aí ela se sentiu ofendida comigo [risos] porque eu defendi a professora. Nós já começamos com isso, aí eu me retraí um pouco, o 2º semestre começou melhor, você já começa a fazer um pente fino das suas atitudes com os próprios colegas, a professora fala: “olha gente, vocês também precisam mudar com alguns comportamentos porque agora vocês não são mais calouros, vocês já passaram o 1º semestre, já sabem como fazer a pesquisa, como procurar as coisas, não são os professores que têm que ficar falando as coisas para vocês”.

Era o costume que a gente tinha no ensino fundamental, no ensino médio, era o professor trazer tudo. “Não, aqui não, nós estamos numa tendência nova, qual é a tendência? O professor vai trazer o material? Vai, mas vocês têm que buscar o outro. Eu não preciso falar para vocês que vocês têm que entrar na internet e buscar, vocês têm que buscar por conta

própria e trazer para mim algumas questões que vocês viram de diferente, que isso é importante, aí é isso que vai dar autonomia”. Vamos entrar em Paulo Freire, automaticamente ela já foi começando a ensinar autonomia, mas aí ainda tinha alguns alunos que queriam um método. “E aí, professora, você vai pôr na lousa?” “Não, não vou escrever nada não, hoje não”. “Como não vai escrever nada na lousa?” É, às vezes você escuta, assim, os espantos dos alunos. “Não, eu vou dar os títulos, vocês vão ler, vão trazer uma resenha para mim, o que vocês entenderam”. “Como assim?” “É aquele costume de tudo pronto, não, vocês têm que procurar lá”. Essa autonomia, nossa sala não estava acostumada, a sala diminuiu, ficou para 15 alunos, alguns transferiram, a moça dessa encrenca saiu, aí a gente começou a se enturmar mais, a dialogar mais, se conhecer mais, claro, como colegas mesmo, tem filhos? É divorciada? Começamos a se ajudar mais, a ficar mais unidos, tivemos problemas com uma aluna, temos problemas com uma aluna, não vou dizer o nome, mas temos problema com essa aluna, incluímos, damos muita inclusão a ela, mas ela não se sente incluída. Isso é triste porque a gente está estudando Pedagogia, Pedagogia é inclusão, é trabalhar não com crianças especiais, mas que todas as crianças são diferentes. Justamente, uma aluna chegou ao ponto de dizer que a gente não a incluía, que a gente a excluía. Nossa, foi horrível, para a diretora subir na sala, sentar numa cadeira de frente com a gente e dizer: “olha, tem uma aluna dizendo que vocês estão excluindo ela”. Para mim foi a maior ofensa, para você ver como é que é, a gente já estava no 2º, começando a se sentir que fazia parte como pedagogo, de repente uma aluna fala: “ah, me deixam de lado”, mas não falam isso com a gente, a gente sempre teve essa abordagem “qualquer problema entre os alunos, nós vamos conversar entre nós, depois nós levaremos para nosso professor que é o coordenador, só se o representante de sala e a sala não conseguir resolver o problema, aí o representante fala com o professor coordenador para falar na diretoria”. Então, a gente sempre foi unido, de repente, essa aluna sem falar para ninguém, foi, bateu, fez escândalo, foi na porta, não falou nem com a coordenadora, foi falar direto com a diretora, aí a diretora estava na porta da... A gente perdeu uma aula ouvindo ela falar, um discurso que a gente já estava aplicando diariamente, aí vem aquele negócio: injustiça? É injustiça? Foi, foi injustiça. E eu tomei a frente, fui tomar a frente, não é só por ser homem não, porque eu me senti ofendido, entendeu? Eu peguei um final de semana meu, um sábado, saí de casa era uma EAD, só que ela não sabia mexer, eu fui à casa dela, eu expliquei para ela, eu ajudei ela a fazer, para depois ela falar que ninguém ajudava ela. Aí eu expus isso, tinha feito isso para ela, falei com a mãe dela, a mãe dela sabia disso, na sala de aula chamei a professora e falei: “não, não é assim, porque a gente ajuda ela assim... Assim... Eu ajudo a ela assim... Assim...” Tem as colegas que ajudam, para você ver como é que é, até mesmo na

nossa própria formação já começa haver alguns confrontos, que tem alunos que estão estudando Pedagogia, mas estão confrontando os alunos, e como é que é? Isso fortaleceu a gente no 4º semestre, a gente tentou trazer ela mais ainda, no 5º semestre mais ainda, não vou colocar os nomes dos professores [risos], mas tem professores que passou saia justa com essa aluna, passou não até esse semestre passado, passaram saia justa de novo por causa do comportamento, não sei se ela tem uma deficiência ou não, a gente não sabe, mas ela tem essa dificuldade de ficar com o grupo e se sente excluída, mas é ela que se sente excluída, não é o grupo que exclui. Essa é uma das grandes forças da nossa formação: a inclusão, a participação, querer fazer, isso começou dentro da própria sala e mudou também na minha relação com os meus filhos.

Eu tive um divórcio muito complicado, um divórcio assim, que houve traição e eu acabei de terminar o meu divórcio em dezembro e entrei em janeiro na faculdade, ainda estava com isso no 1º semestre, então teve um rompimento na minha vida por causa disso e eu me afastei dos meus filhos, porque eles queriam me apoiar, mas viviam com a mãe, eles viram a situação, eles me apoiaram, mas aí eu deixei ficarem com a casa, com tudo. Eu voltei para a casa dos meus pais, recomeçar a minha vida e estava fazendo o vestibular, passei [risos], até para comemorar com eles, nem deu para comemorar e com isso eu me afastei deles e quando foi no 3º e 4º semestre eu vi que tinha que haver um diálogo, aí eu sentei com os dois, conversei, então, você vê como a formação profissional mudou também o meu caráter nesse ponto. Eu conversei com eles, falei para eles: “não, vocês não vão cobrar da mãe de vocês a atitude que ela tomou, o que ela fez, ela vai assumir a própria responsabilidade da escolha dela, não cobrem dela. Acho que vocês vivem com ela, tem que apoiá-la”. Até nisso eu comecei a mudar meu diálogo com eles, eu podia ser o ex-marido carrasco: “é isso aí, não deixa ela namorar com ninguém, zoa com ela, grita com ela, faz da vida dela um inferno”. Já mudei também esse pensamento.

Eu estava muito triste no 1º semestre, estava muito perdido por causa disso, e a Pedagogia também me ajudou, eu comecei a fazer uma reflexão sobre como agir, se eu estava certo, mas também eu não era um cara absolutamente certo, não podia absolutamente culpar a pessoa pela atitude dela e se a atitude dela foi errada, foi, então ela vai sofrer as consequências da escolha do que ela fez, porque ela fez, com o tempo dela, com a mente dela, com a consciência dela. Vejo que isso mudou também o meu trato com as outras pessoas, eu penso um pouco mais ao tomar certas atitudes.

Para um homem que viveu dez anos uma atitude de “faça como seu comandante manda”, que é ser meio bitolado, porque você não pensa o que você vai fazer, o comandante

manda, você faz, seja as consequências quais forem. Hoje não, se você for fazer uma coisa: “poxa, eu vou fazer isso com meu pai?” Meu pai está com quase 90 anos, cego de um olho, com a diabetes, problema de coração. Ele está ali, eu estou conversando com ele para levantar a moral dele e com as outras pessoas, minhas próprias colegas de sala com dificuldade, uma colega com dificuldade de gravidez, a gente estava lá apoiando ela, dando força para poder superar essa gravidez de risco por causa da idade também. Então eu falei: poxa vida, o que eu fui no 1º semestre para o que eu sou agora no 7º e no 8º existe uma enorme diferença, eu falei até para os meus filhos: “olha, o Eduardo que vocês conheceram eu abri um buraco e enterrei, aquele Eduardo que vocês conhecem na foto fardado eu tirei só o de bom, que foi a minha vivência com meus pais e alguns professores do ensino fundamental”, que eu tiro de dedo dois e dois do ensino médio, tiro quatro assim de dedo, que eu possa guardar com boas lembranças, o restante eu cavei um buraco e enterrei e batalho para que outras pessoas não ajam daquela forma daquele Eduardo que eu enterrei, que eu encontre outras pessoas que eu tenha que mudar a cabeça, não é amarrar e falar para pessoa “você vai agir de forma correta”. Não, é a pessoa conseguir enxergar. Se eu conseguir de quatro, cinco colegas de profissão, não mudar a atitude, mas começar a se questionar, pensar: “será que eu estou fazendo certo mesmo?” Já é uma vitória, a gente já começa a ver que se está se questionando alguma coisa dele mudou, então, foi nisso que a gente também mudou, isso que foi a parte profissional, não é a parte técnica, a teoria, a disciplina, saber a vida de Paulo Freire completa, data de nascimento dos filhos, data que ele casou, quando ele mudou de Angico, quando ele fez aquela montagem naquela cidadezinha do interior. Não, não é saber isso de cor, é pôr isso em prática, é saber passar aquilo na minha prática para os alunos, para eles enxergarem isso e também colocar em prática e o colega que está do lado, o outro professor, o outro pedagogo também pôr em prática, ele não precisa falar é isso aí, é Paulo Freire é Eduardo, é o jeito Eduardo Paulo Freire de ser, mas já mudou, se ele era tradicional, se ele não pensava, pegava uma folha e pegava o material didático, lia e aplicava. Mas, a partir do momento que ele leu e começou a pensar “será que essa é a maneira correta de passar para os alunos? Será que eu não posso passar mais uma coisinha, o Eduardo falou que fez assim de um jeito na aula dele e ficou legal, acho que eu também vou pôr alguma coisa boa”, já foi uma vitória para mim.

É isso que é o importante da Pedagogia, é prática, prática, prática. Prática mesmo, não é só no discurso, na ONG, no colégio ou, se for um professor de faculdade, na faculdade também, na vida com os filhos com a companheira ou companheiro que a pessoa tiver, vou colocar religiosa também porque faz parte da vida de cada um, cada um tem sua religião, sua crença. É ser prático nisso, não é pegar tudo isso, pegar o diploma, xerox de tudo isso e

colocar no armário, fechar as portas, pegar a maleta e fazer aquele modo antigo, quer dizer que tudo aquilo que você aprendeu na Pedagogia é como se fosse um lixo; é você praticar isso.

A prática é diária, é todo dia, é indo no mercado e você ser prático, econômico, ler os rótulos, ver o que realmente é utilizado para reciclagem ou não, se vale a pena comprar aquilo, aquilo ali vem de uma maneira que não é correta, então eu não vou comprar aquilo, isso aí também é praticar Paulo Freire. Ah, tem uma passeata, vamos fazer a passeata dos professores, vamos, mas não vai ter briga, não vai ter quebra-pau, porque quando você prejudica o Estado você não prejudica o governo, o governo tira isso que você quebrou dos impostos e os impostos eu também pago, vocês também pagam, na realidade o governo não sai perdendo com isso, quem sai perdendo é o povo. E também enfraquece essas passeatas que são feitas, então, tem que ter um jeito Paulo Freire de fazer a passeata também, é você ser correto com seu pensamento de professor, mas isso é diário, é cada minuto da sua vida, é cada atitude que você toma, é você chegar lá na frente e falar assim para os alunos: “olha, gente, vamos fazer uma vaquinha para comprar um CD de um filme educacional, é caro é 20 ou 30 reais, mas vai ficar aqui para quando vocês quiserem assistir”, do que eu chegar lá na esquina e comprar o chamado CD alternativo e a gente sabe que esse CD alternativo vem de um lugar, esse lugar tem uma certa venda, o comércio perde, o sistema fiscal perde, quem trabalha que faz os originais, os empregados também perdem, a arrecadação perde e a fiscalização também perde e no final o dinheiro que ia para uma escola ficar melhor também perde.

Olha só, se você fizer todo o retrocesso de um pensamento, você vê quem perde cada vez que você faz uma pequena compra errada, uma pequena atitude errada. Como o curso mudou a mentalidade! Antes não, antes eu chegava ali na esquina, eu via um CD legal, eu não ligava que aquele CD era pirata, eu ia lá e comprava, não pensava duas vezes, entendeu? É isso que fez eu mudar a minha maneira de ser, consolidou como profissional.

Então, se eu dou uma opinião para outra pessoa, se ela aceita ou não, aí é uma questão pessoal dela, mas se eu peço para ela dar uma olhada mais para lá, para esquerda, para a direita, não olhe só para frente, veja isso que eu te falei se tem algum sentido para você, será que você não pode aproveitar alguma coisa? Poxa, isso já é uma semente na minha maneira profissional de ser que não era antes quando eu comecei, para mim o conteúdo era para colocar na cabeça e ponto final, foi assim que eu aprendi no ensino fundamental, foi assim que eu aprendi no ensino médio, foi assim que eu estava achando quando eu comecei a faculdade, que eu ia chegar, pegar um monte de conteúdo e aplicar na prova; e hoje eu penso que não é assim que tem que ser. O aluno deve pôr o conhecimento de vida dele, como cada

um tem um conhecimento diferente, cada um tem passado por apertos na vida de maneira diferente, se vai compreender, se vai respeitar ou não, se vai ser menos crítico ou não daquele conteúdo. Então, eu tenho que ser claro, tenho que ser transparente, tenho que colocar de uma maneira que o aluno entenda e que ele possa aproveitar porque eu vejo hoje nos meus estágios que as crianças falam assim “para que isso me serve?” A gente ouviu muito isso, professor falar na faculdade. Mas será que a criança vai falar esse discurso “para que isso me serve?” E eu fui para o estágio e vi que tem crianças que falavam assim: “fazer essas contas, mas tia eu não vou fazer mais essas contas quando eu estiver trabalhando”, então, eu vi isso de alunos e eu vi muitos professores não saberem explicar para que isso serve, faltou do professor que está ali, dando aquele conteúdo, falar “não, isso aqui você está aprendendo, mas, olha, lá na frente o que você está pensando fazer? Ah, eu quero ser astronauta. Olhe, o astronauta precisa saber fazer conta, porque tem os botões lá e tal”.

O professor tem que ter a metodologia de ensinar, de abrir a cabeça do aluno para entender que tudo aquilo que ele está estudando vai ter uma utilidade futura e alguns professores ainda não conseguem fazer essa pequena explicação, e quando ele não faz o aluno larga aquela disciplina, então ele odeia Matemática, aí não quer saber de História, “por que eu vou ter que aprender História se eu vou viver para frente não vou viver para trás?” Poxa, mas a gente é feito de atitudes que veio de trás, olhe o seu pai, o meu pai veio de Alagoas porque estava muito ruim a situação lá, olha a História. Mas, por que lá em Alagoas estava muito ruim? Por que o governo de Alagoas estava muito ruim? Olha a História nisso. Como é interessante saber por que o pai de fulano imigrou para São Paulo, por que naquela época ele imigrou, isso faz com que o aluno pergunte para o pai, pergunte para a mãe, faz com que o aluno vá pesquisar lá fora por vontade própria. É entender o que é História, é gostar de História, né [risos], por que era fácil vir para São Paulo e não era fácil ir para o Acre? Geografia, isso é que é interessante, não é deixar o negócio maçoso. O Acre é tantos quilômetros quadrados, São Paulo é tantos quilômetros quadrados, fica uma coisa chata, eles falam.

É isso que é o fundamento da nossa formação, é essa modificação de pensamento, do 1º semestre entrando agora no 8º, é saber aproveitar fazer essas amizades sem competitividade, porque a gente entra numa empresa, parece que um quer esfaquear o outro para pegar a vaga, o cargo acima, na nossa sala não tem isso, a gente aprendeu que a gente tinha que se unir para superar as dificuldades, dificuldades de que? Um tinha dificuldade de estatística, eu tinha dificuldade de redação, não escrever, não colocar as ideias no papel, mas *como* escrever [risos], é ortografia; outra colega tinha essa facilidade, mas, em compensação,

tinha a dificuldade de digitar, fazer de acordo com as normas da ABNT, que é o meu forte, sempre foi, normas [risos], então eu tinha, eu lia, peguei essa facilidade de mexer no computador, com normas, então um acabou ensinando o outro.

O professor ensinou para a gente, um acabou ensinando ao outro um pouco para vencer essas dificuldades e pôr também em prática com as crianças. É isso que a gente quer fazer. Ensinar que as crianças, elas podem ensinar entre elas, aprender entre elas, podem aprender com o professor, podem aprender na rua, fazendo compras, pegando condução, gostar de ir ao museu, não por causa das festas, mas pela história que o museu tem, porque aquilo existe, porque museu existe, qual a finalidade de se existir um museu? Às vezes as crianças vai por ir, mas não vai saber por que aquilo existe, por que aquela pessoa, aquela peça, aquela foto estão ali em exposição, a história do porquê aquele objeto chegou até lá, a dificuldade daquele objeto até chegar àquele ponto de estar ali em exposição, por que ele é tão importante que está em exposição e a outra peça não estaria ali no lugar dele, esse monte de critérios, de questionamentos, aprender questionando, se você questiona você faz uma reflexão.

O nosso curso de Pedagogia, o forte foi a reflexão, foi o questionar, foi aprender questionando, eu acumulo um conhecimento porque eu questiono ele praticamente todo dia, eu vim fazer aqui com você a entrevista, eu vim me questionando: “será que é escrito, nossa eu estou fazendo meu TCC, eu também vou fazer entrevistas assim com os professores, como é que ela vai fazer as perguntas para mim, como será que eu devo responder, eu estou passando pelo 8º semestre, olha lá o que você vai falar” [risos], foi assim.

É... gosto, porque eu aprendo, hoje estou participando dessa entrevista também estou aprendendo, porque eu vou fazer entrevistas com os professores, meu TCC é sobre indisciplina, vai ter também essa abordagem, vai ter uma entrevista de grupo (grupo focal) com as crianças, mas vai ter essa entrevista individual com os professores sobre indisciplina, com umas questões de foco para poder eles falarem também o que eles pensam sobre a indisciplina, algumas questões vão ser dadas para eles para servir como base, como guia, e em cima disso poderem puxar o assunto, mas individual. Quanto às crianças, eu já percebi que elas gostam de conversar de cinco em cinco, então eu vou fazer de grupos.

Aí você ver até isso que eu estou participando hoje com você, eu também estou aprendendo porque eu também vou passar isso para eles, foi bom a entrevista, foi melhor gravada do que escrita, eu achei melhor gravada do que escrita, então já não vou fazer com os professores a entrevista escrita, mas vou fazer a gravada, vou chamar num canto, vou

conversar com um em um, fazer a entrevista gravada, porque como a entrevista que você me fez hoje já me deu um outro conhecimento.

Eu não vou colocar o nome da faculdade, vou colocar o nome do curso. Os professores de Pedagogia, não sei das outras faculdades, desde o 1º semestre até agora e espero esse último também, colocam sempre em reflexão o que você aprendeu, o que você quer aprender, o que isso que eu estou te passando vai fazer você aprender, vai fazer você melhorar, mas será que isso na sua cabeça é correto ou você está dizendo que é correto só para eu ficar feliz? Então, foi a reflexão, aprender a ser uma pessoa de pensar muito, dialogar muito, questionar muito, essa foi a base-chave do nosso curso, que começou em 2011 e está terminando agora no final do ano em 2014, 8º semestre, ia acabar no meio do ano, mas aí aumentou a grade (mais um semestre), e isso para mim está sendo maravilhoso, porque não era nada disso que eu estava pensando, eu estava preparado para chegar com um dicionário, aquele Aurélio gigante, sentar do lado ali na carteira, pôr o caderno ali e copiar um monte de coisas, decorar um monte de coisas, que eu sabia que no final eu não ia aprender tanto e agora eu estou aprendendo bastante porque eu busco também, eu também corro atrás, quando tenho dúvidas corro atrás do professor, pareço uma pulga, um carrapato, se estou com dúvida volto lá, pergunto para o professor, porque ensinar é isso, é o aluno ter autonomia de correr atrás das coisas, se eu achar uma coisa na internet e achar que aquilo tem alguma coisa que está meio errado eu imprimo, levo e mostro para o professor, aí chego lá, ele diz: “isso aqui tá certo, essa tendência é assim mesmo, é uma tendência nova, agora é assim, tem essa teoria que é assim, procure tal teoria, aí ele me passa os caminhos para procurar tal livro de tal teoria”, aí eu vou lá na biblioteca, leio e falo: “olha, não sabia que isso era aplicado desse jeito”.

É esse buscar sempre que a gente aprendeu na faculdade, aí eu só posso agradecer aos professores todos, até a que está me entrevistando também [risos], por ter dado essa oportunidade de conhecimento dessa forma e também entender por que existia daquela outra forma, por que a história da educação não começou assim antes e também lamentar porque a ditadura tirou isso, porque isso já era para estar mais avançado, ficou esses anos todos de ditadura parado, isso porque podia ter avançado mais, esse tempo que a ditadura ficou foi um tempo que engessou a educação, era para estar mais avançado e isso está escrito, está atestado, diversas pessoas que fizeram pesquisas também.

Quando Paulo Freire saiu, foi para fora, tudo isso parou, não é só por causa do Paulo Freire, mas por causa que a norma da época e da ditadura não deixava, esses anos todos de ditadura a educação perdeu, pode até recuperar. A educação pode recuperar daqui para frente depois que a ditadura acabou, mas os alunos que ficaram dessa época, os professores que

eram alunos que viraram professores perderam isso e isso foi um estrago muito grande, porque se tornaram professores e quando eles entraram, que a ditadura acabou, eles ficaram perdidos com essa nova metodologia, então muitos têm medo de assumir essa maneira nova de ser e eles ficam assim: “aí meu deus do céu, o aluno pensa? O aluno não tem que pensar, eu tenho que dar a disciplina, tenho que fazer, depois ele tem que fazer prova para o Enem, o negócio é saber o resultado do Enem”. Para você ver, tem professores que ainda têm essa mentalidade. Então, acho que prejudicou muito, não a educação, que a educação, as teorias, tudo isso pode ser aprimorado com o tempo, mas o que perdeu foi essas pessoas que ficaram ali, naquela época, que podiam ter saído do tradicional e ser professores já adiantados nessa nova metodologia, mas não estão, por medo de viver isso, a gente vê professores aí que têm medo de viver essa metodologia de diálogo com os alunos: “ah, mas se eu dialogo com o aluno a minha sala vira um inferno, parecem um monte de macacos saltando a carteira”, é assim que fala: “um monte de macacos saltando a carteira”; aí eu olho assim, falo assim: “professor, eu estou fazendo estágio, eu posso dar uma aula para eles?” “Pode, sim.”

Eu dei uma aula que falava sobre Matemática, sobre as horas, fusos horários, eu considero uma aula muito chata, aí eu pensei: “como eu vou fazer para que não seja muito chata?” Aí cheguei até os alunos e falei: “vocês sabem qual é o primeiro país que passou o ano novo?” Aí os alunos ficaram em silêncio. Eu peguei o globo, pus no meio da sala, aí eles começaram a chutar, aí eu falei: “chute na trave não vale. Alguém sabe? Alguém sabe olhar aqui no globo e me dizer?” Ninguém sabia mexer no globo, aí já começou por isso aí, eu falei: “olha, vamos fazer o seguinte, vou deixar vocês descobrirem, vou explicar para vocês que tem um fuso horário porque o globo gira assim e tal”, eu comecei a explicar para eles, aí o coordenador passou e achou que não tinha aluno na sala, ficou em silêncio, todo mundo queria saber. O foco mesmo sabendo tudo era saber a ilha, qual era a primeira ilha, na verdade era uma ilha lá no comecinho onde está a Austrália, onde tem a passagem da zero hora do ano novo, mas aí eles foram aprendendo fuso horário e eles pegaram o globo, os grupos mexeram e acharam lá no desenho do globo, “aqui a zero hora”, nisso acabaram achando que era a Austrália, aí o menino falou “a Austrália que tem o negócio do Rome Range”, aí eu falei porque eu tenho conhecimento disso, o Rome Range é um material de esporte, aí todo mundo falou “ah é Rome Range, a gente joga é um esporte”, eu falei: “não é esporte Rome Range, há muitos séculos atrás os indígenas usavam, era uma arma de caça”. Aí eu fui falar com um colega meu que conhece, aí ele me prometeu e trouxe para mim um Rome Range mesmo, profissional, de madeira da Austrália, que ele tem guardado como uma relíquia, ele veio junto porque não queria deixar comigo sozinho [risos], que ele tem um ciúmes danado sobre isso.

Aí eu levei, eles pegaram com o maior cuidado, “olha, ele está aqui comigo porque não deixou nem trazer veio quase como de um museu, na casa dele fica lá num quadro, ele tirou do quadro para vocês verem”, aí eles pegaram aquele negócio de madeira, “nossa como é diferente do que a gente vê hoje”, eu fiquei uma aula e tive que voltar e dei mais duas e um silêncio, no sentido de um silêncio nas perguntas de interesse. Sabe o que o professor respondeu para mim? “Ah, é porque você vai dar uma aula ou duas... Vai dar o conteúdo que a escola pede para você ver”, essa é a resposta que o professor dá, então, a gente vê que é um pouco da metodologia que já está na escola, mata um pouco a criatividade do professor, deixa triste. Eu fico triste com isso porque a gente vê que o professor fala: “eu queria ser mais aberto para essa situação, mas para ensinar o fuso horário para ele eu só tenho duas ou três aulas para dar, porque eu tenho Matemática, um monte de coisa para dar, Português, um monte de coisa para dar e fuso horário não puxa tanto o interesse da disciplina pedida”.

É isso que o nosso curso de Pedagogia quer acabar com isso, com esse desinteresse do professor, não é nem do aluno, que os alunos são interessados quando a coisa é diferente, eles são interessados, eu percebi isso quando eu dei aula, eles são interessados. Mas é tirar essa sobrecarga do professor. Eu não estou culpando o professor, eu estou dizendo que o professor está com carga demais para ser um professor em sala, está com carga demais para muito papel, para preencher papelada demais e não dá tempo dele dar uma aula atrativa porque ele tem tanta coisa para preencher, para corrigir sozinho, é por causa também do salário, ele tem que dar aula em tantas salas que, no lugar dele fazer que nem na China, que o professor dá só no turno da manhã uma sala só, ele é professor só daquela sala, ele conhece aqueles alunos, ele lida com aqueles alunos, ele dá só para aquela sala, que o salário dele é excelente para ele dar só naquela sala, o resto da tarde dele para ele montar as atividades e dar reforço para os alunos daquela sala, os que estão fracos, observar os que precisam mudar com os colegas, trocar experiência com os colegas que dão aula em outra sala, porque senão ele fica só naquela sala e não sabe a situação da outra sala, então eles trocam aquelas experiências, “ó, na minha sala tem um que está com bastante dificuldade”, “e como você usou?” “Eu usei assim, assim...” “Ah, que bom, então eu também vou usar na minha”, porque o professor tem tempo só naquela sala e eu gostaria que fosse assim também com os professores. O professor tivesse só, exclusivamente, com 15 alunos e estivesse empenhado só naqueles alunos, claro, com um bom salário, porque todo mundo tem que comprar feijão, arroz, pagar água e luz, todo mundo precisa comprar roupa, comprar material também, aí sim seria quase perfeita, uma escola perfeita, porque o professor ia estar dedicado, aí sim as aulas iam ser de outro jeito e ninguém ia ter desculpa de falar que não pode montar uma excelente aula, e o aluno está conversando

ali usando o celular porque ele acha mais atrativo usar o celular do que a sua aula de Matemática, você está explicando que dois mais dois, entendeu? E é o que a gente vê, o professor se estressa e a gente vê na internet que eles pegam o celular do aluno e taca na parede porque está cansado de falar: “desliga o celular, desliga o celular”.

É uma cadeia de coisas, de erros, um erro em cima do outro, vai virando uma avalanche e o nosso curso de Pedagogia, agora, o nosso atual, pelo menos o nosso que nós estamos terminando é isso, é combater isso, não é arranjar metodologia, é arranjar na prática estrutura para melhorar, para quem vai para aquela escola melhorar, se for um pedagogo daquela escola junto com o diretor, com a equipe técnica, com os professores, tentar dentro da maneira do possível ser mais atrativo, dar mais folga para o professor, dar mais espaço para o professor para que também repercuta no aluno, porque algum, sei lá, 1%, posso chutar assim, vai ser professor também no futuro, vai ser estudante de Pedagogia [risos], e eu quero que eles tenham uma boa lembrança, quando eles estiverem assim como eu, fazendo uma entrevista, eles falem assim: “puxa, quando eu estudava tinha um professor que contava história, olha, tinha um professor que dava aula de Matemática, eu nunca esqueci as equações dele porque ele dava de um jeito... Não é fazer teatro, mas dar aquela aula que ele tinha tempo para me dar atenção. Eu tinha uma dúvida, fulano tinha uma dúvida, ele dava atenção”. Eu pego professores no estágio assim, tem uma excelente professora lá, posso dizer que 70% são assim, mesmo com papelada até o último fio de cabelo ela consegue dar atenção para seus alunos, consegue fazer coisas diferentes, a gente vê no olhar dela a cansaça, não é cansaça com os alunos não, é com a papelada para preencher, ela falava: “eu não tenho vida social, porque se tiver vida social eu não consigo dar atividades para eles, eu não consigo montar uma coisa legal para eles”, a gente vê que há professores batalhando e a gente quer fazer parte desses professores que estão batalhando para melhorar mais ainda e fazer com que esses outros que acham que dá trabalho, eu vejo que não é tanto trabalho assim, se os alunos são indisciplinados, talvez por causa dos pais, por causa do método que o professor dá, talvez vá parar a indisciplina, comece a achar mais bacana a aula, começa a se interessar mais, aí também sai a indisciplina. Olha, para você ver como é um bocado de coisa, né, começam a estudar mais, começam a aprender mais, a indisciplina também começa a cair, os pais começam a participar mais da aula e é esse o nosso foco, é isso que eu acho que é, a Pedagogia me ajudou.”

E seguimos dialogando sobre a Pedagogia... Despedimo-nos e saímos da universidade refletindo sobre as histórias, que pareciam não cessar.

4.3.3 Maria Abadia Cruz Costa – “É preciso colocar a teoria em prática”

A mineira Abadia nasceu em Santa Juliana em 6 de junho de 1954. É professora, casada e mãe de um filho. Sua entrevista foi concedida em 30 de julho de 2014, na Universidade Nove de Julho (Uninove), *campus* Memorial.

“Eu sou Maria Abadia, mineira do Triângulo Mineiro, família tradicional. Mas, o que eu observei no meu processo de aprendizagem desde que eu comecei a me entender por gente, eu tinha que nascer nessa família e eu sou a primeira de dez filhos. A questão de educação, eu já cresci ajudando a educar meus irmãos, isso é interessante na minha vida, tanto profissional quanto pessoal, essa coisa de cuidar de criança, educar criança, eu vejo que vem comigo desde que eu conseguia cuidar de alguém, que eu me lembre na minha memória mais remota possível, com 2-3 anos eu já cuidava de meu irmãozinho enquanto a minha mãe dava de mamar ao outro. Era aquela escadinha antigamente.

Eu fui estudar aos 7 anos porque na fazenda não tinha escola, então apareceu um senhor lá na fazenda que sabia ler e escrever, eu fui alfabetizada nesse processo, o que ele sabia ele ensinava as crianças – a ler e a escrever –, só que eu tinha um agravante, eu sou disléxica e meu processo acho que foi mais difícil para ele entender, e tinha uma hiperatividade, eu sempre fui hiperativa em tudo. Fiz até a 4ª série dentro daquele processo que ele conhecia e a prefeitura dava o certificado. Era aquela coisa: conhecer as operações mais, menos etc., juntar as letras e formar as palavras, eu fui alfabetizada assim.

Quando eu completei 14 anos, eu olhei para aquele mundo e disse: “não é isso que eu quero”. O meu pai falou “não, você vai casar”, mas eu falei: “eu não quero casar agora, com 14 anos”. Mesmo noiva eu não queria casar, e aí eu criei uma história de que eu ia ser freira, arrumei vaga e fui para o colégio, mas era uma forma de eu conseguir que meu pai me liberasse para ir estudar e aí eu fui para o colégio interno e fiquei um ano, como eles falam aspirante, que hoje é noviça, não sei o nome que eles dão hoje. Fiquei um ano e percebi que não era nada daquilo que eu queria, dentro de mim eu já tinha arquitetado que não era aquilo que eu queria, era um artifício que eu usei para meu pai liberar para eu ir para a cidade, para eu ir estudar.

Eu terminei o hoje chamado ensino fundamental, com 18 anos eu terminei o ensino fundamental, aí eu arrumei trabalho e fui trabalhar e parei de estudar. Com 19 eu voltei a estudar, fui fazer um curso técnico, fiz técnico em Contabilidade porque eu já trabalhava nessa área em escritório, indústria, mas paralelo a isso eu tinha outra coisa que gostava muito

e eu trabalho com isso até hoje, que é Arte, são os quatro tópicos principais que eu gosto muito: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música (Artes Cênicas). E paralelo a isso eu fui fazer teatro e gostava muito de trabalhar o corpo e fazia esporte, eu trabalhava em uma indústria, estudava e fazia teatro, isso eu terminei em [19]78, tudo isso, dos 18 aos 24. Bom, nesse período fiquei noiva duas vezes. Eu olhava assim para o futuro e não me via casada cuidando de filhos, eu queria fazer algo diferente daquilo que eu já tinha vivido até aquele momento.

Passei por esse processo, vim para São Paulo, em [19]78 cheguei aqui, quando eu fui fazer teste na [Universidade de São Paulo] USP para entrar na [Escola de Arte Dramática] EAD eu conheci uma equipe de teatro que falou assim: “você não precisa fazer, você já tem se preparado, vamos trabalhar”, eu já entrei direto, já fiz [o registro profissional] DRT, etc., sindicato e fui trabalhar no teatro. Mas eu percebia que com teatro eu não me mantinha, então eu tinha que ter um trabalho e fui trabalhar na área de Administração, que o curso técnico me deu, no Hospital Pérola Byington, que todo mundo tem como referência até hoje, na Brigadeiro Luiz Antônio, trabalhei lá seis anos. Nesse período eu conheci meu marido, fazendo teatro e trabalhando, casei e depois de três anos, pela idade, eu tinha que ter um filho.

Eu afastei do trabalho e da vida profissional porque eu fui buscar escolas para o meu filho e percebi que nada vinha ao encontro daquilo que eu fui educada, por mais que tenha sido muito rudimentar, eu vi que tinha algo de princípios e valores que eu não encontrava nas escolas e aí eu me afastei mesmo do trabalho e fui educar meu filho. Fiquei até os 12 anos com ele e, como eu não queria ter babá, empregada, eu queria participar da educação do meu filho, oferecer a ele pelo menos, não 100%, mas 50% daquilo que eu vivenciei até meus 14 anos, que era o contato com a natureza. Aos 12 anos nesse intervalo eu conheci a Pedagogia Waldorf, quando eu fui procurar escola e como era filho único – eu não podia ter mais filho – eu fui buscar uma escola, pois toda escola que eu encontrava também não encontrava aquilo que eu buscava, uma coisa o mais natural possível para respeitar o processo de desenvolvimento, aí eu encontrei a Pedagogia Waldorf.

Eu posso te dizer que eu tenho um marco na minha vida entre até os 36 anos, do que eu tinha de conhecimento de educação, e a partir do contato que eu tive com a educação Waldorf. A vivência, a prática e o estudo da Pedagogia Waldorf, eu conheço a Pedagogia Waldorf não profundamente, como educadora, mas como mãe, isso me ajuda muito hoje na sala de aula, essa filosofia de vida, que eu gosto de colocar como filosofia de vida. Aos 12 anos, dentro desse processo e dentro da Pedagogia Waldorf, eu conheci a fundadora da escola e ela olhava como era que eu abordava as crianças, porque na Waldorf toda mãe é meio que mãe das outras crianças, você cuida e educa também as outras crianças. Tem o processo de

você pegar a criança levar para casa, isso que eu fiz com as minhas crianças, de acampar, pegar as crianças, elas passam o final de semana com você, dorme, tem essa troca e ela observava aquilo e dizia: “mas Abadia, por que você não vai fazer um estudo?” Só se for na minha área. Aí, aos 48 anos eu voltei para sala de aula e fui fazer Educação Artística, isso foi em 2000, meu filho estava terminando o ensino fundamental e eu estava iniciando a faculdade.

É interessante que eu fiz Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, mas quando eu ia para a sala de aula trabalhar em projetos sociais, que era a área que eu gostava, de vir a criança livre e espontaneamente para aprender, não imposta por um sistema, eu sentia que faltava algo para mim. Por mais que eu trabalhasse, estudasse e fosse atrás dos teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem, parecia que faltava algo para me sustentar ali dentro. Quando foi em 2010, apareceu a oportunidade de fazer Pedagogia, na faculdade onde a gente se encontrou, o que eu sentia ali é: houve abertura, trouxe conhecimento, mas ao mesmo tempo eu sentia muita falta de prática – que eu sou prática –, muita falta daquele professor que está trazendo a teoria colocar aquela teoria em prática na sala de aula, não só ler o texto e simplesmente ficar ali, alguns eu percebi esse movimento, outros não. Então, eu senti essa falta em vários, vamos para a biblioteca, vamos fazer essa pesquisa, vamos fazer essa prática, vamos buscar isso aí lá na escola e ver o que está acontecendo, eu senti falta disso, também acredito que deva ser por causa da metodologia etc. Mas posso te dizer que esse processo foi de grande valia e o mais relevante para mim foi que eu vim legitimar aquilo que eu já colocava em prática: trabalhar com a educação mais natural possível, com a criança e dentro da sua necessidade.

Para mim, a escola não deveria ter muros, paredes, isso não deveria acontecer, e me assustou muito quando eu fui fazer estágio e alguns prédios e edifícios lembram a prisão, com grade na janela, grade para ir para a cozinha, grades para todos os lados, isso me assustou muito. Como é que fica uma criança de 7-8 anos dentro daquilo? Se ela precisa de espaço livre, de amplidão dentro do espaço e aquilo está tudo... Aí você vai para a sala de aula e foi mais chocante, foi assustador quando eu fui fazer estágio no 1º ano, me lembro direitinho, a criança chorando, pedindo para a professora que queria brincar e a professora “não, senta e fica quieta”, e você lê os teóricos e todos dizem, sem exceção: “criança precisa brincar”, aí você vai para a prática é outra coisa, porque o sistema está cobrando do outro, está cobrando resultado que essa criança precisa ler, escrever, interpretar textos, até os 7-8 anos. Caramba! Onde está o amadurecimento dessa criança nesse processo? Então, isso me assustou muito, teoria e prática não estavam batendo. Isso eu observei e está nos meus relatórios.

Eu fui fazer a pesquisa de campo do TCC, foi mais assustador ainda, porque eu peguei escolas que têm o nome Piaget e trabalham como tradicional e eu ouço da coordenadora, da diretora: “Olha, o pai é bem claro, eu coloco a criança aqui, pago uma escola cara para a criança não brincar”, está escrito lá: “Piaget”.

Eu acho, assim, o profissional tem uma base teórica que os professores trazem, principalmente na faculdade em que estudo, sem exceção todos os professores têm essa preocupação de formar mesmo o pedagogo, mas, quando você vai para a prática, eu espero que meus colegas não sejam engessados, porque é a sensação que tem, você vai e depois de um tempo você é formatado ali, porque o sistema vai fazer isso com você e quando eu fiz Educação Artística eu já sabia que eu não ia para a sala de aula, eu já sabia que eu ia trabalhar com projetos sociais, e vejo resultado nas crianças.

Eu tenho uma criança que chegou para mim e falou assim: “professora, a professora de Arte deu um desenho e eu fui fazer o sol como eu percebo o sol, ela não aceitou”; eu falei assim: “e como é que você percebe o sol?” Ela falou assim: “ele iluminando tudo e ela queria que eu fizesse o sol redondo e com raios”. Olha aí o condicionamento da criança, isso uma professora de Artes, se fosse um professor de outra disciplina tudo bem, mas foi um professor de Artes, que tem uma abertura maior dentro dessa percepção do desenvolvimento dessa criança com a arte.

Outra coisa que eu observei no estágio, é que tem professor querendo mudar, mas a grande maioria não quer mudar, então ele passa a ser perseguido. Olha, fulano está fazendo uma coisa diferente, por que nós não vamos observar o que ele está fazendo de diferente? E esse diferente não é tão difícil, eu acredito muito que, para você fazer uma criança feliz, que a criança aprende feliz, não precisa de muita coisa. Isso eu vivenciei no acampamento com as minhas crianças no dia 19 de julho. Você não precisa de muita coisa e as crianças estavam felizes e quando eu fiz a retrospectiva, principalmente, do “caça tesouro”, sem exceção, todos estavam dentro deles vivos os enigmas que eles tinham que seguir, as pistas para chegar no tesouro, isso através da brincadeira e nada mais, eu estava trabalhando uma pesquisa de campo real com eles, era real aquilo para eles, tanto é que o tesouro existia, o tesouro deles o que é que era? Era o meu presente concreto do meu TCC, que eu materializei e levei para eles, porque eles foram meu objeto de pesquisa.

Eu lamento muito esses professores que hoje estão nas salas de aula visando só o resultado e não processo, porque eu trabalho o tempo todo com processo da criança. Como eu já te falei, no projeto as crianças são de idades diferentes, para eles perceberem bem essa nuance de aprendizado, responsabilidade e comprometimento. Então, o maior respeito o

menor e auxilia esse menor a caminhar no seu aprendizado; e o menor observa o caminho que o maior já fez, essa troca essa lambiscada que existe aí, que é superinteressante dentro do processo.

Eu tenho uma criança que vai fazer 6 anos agora no final do ano, eu trabalho muito com a percepção visual e auditiva, a escrita é consequência disso e às vezes eu estou trabalhando com eles qualquer atividade e eu solto uma palavra em inglês, aí eu faço a tradução naquele momento para eles, na hora do lanche eu faço uma pergunta em inglês a respeito do lanche. “Aline, are you hungry?” Ela vai responder, aí eu estou trabalhando pronomes, belo dia a pequeninha chegou para mim: “hau am um ang” eu falei assim: você pode repetir de novo Bia? “hau am um ang”, está bom pode ir lá pegar a banana, você está com fome não é? “Isso mesmo professora”. Você entende? Na sonoridade, ela captou o sentido da frase e eu tive que estar dentro do contexto dela para entender o que ela estava falando, mas isso tudo na brincadeira, não é nada imposto. Quando eu falo “listen”, eles já ficam atentos, “o que é isso professora?”, escute com atenção, não é simplesmente escutar e passar. Eles chegam para mim, no projeto, estressados com excesso de informação, mas o conhecimento está muito a desejar e aí eu desacelero esse processo; quando eles acalmam, eu entro com os conteúdos, através da arte e do brincar.

O brincar de pula corda, de correr, de pique-esconde, de balanço, a gente constrói os balanços, pé-de-lata, entende? Não tem a perna-de-pau, a gente constrói a perna-de-lata, eu jogo corda numa árvore e transformo em balanço e através da improvisação consciente – porque eu estou consciente – eles perceberem que tudo é possível e encontra solução e não ficar limitado a conteúdos que o professor dá na sala de aula. Olha, “a” e “b” é o “ba”, só que isso em inglês muda, é o “êi” e “bê”, e aí como é que fica o som? Então, isso eu trabalho com eles, essa percepção auditiva e percepção visual é o que eu trabalho com eles, além do processo, é se perceber dentro do processo e posso te dizer que não é difícil, conheço as teorias, elas estão ali me fundamentando, não vou pisar na bola porque a teoria está me fundamentando, mas através dessa teoria eu vou trabalhar a necessidade da criança, o que ela está me trazendo de respaldo.

Neste momento, estou trabalhando com eles identidade, porque eu percebi que, por mais que eu trabalhe essa consciência de que eu existo, eu percebi que eles não têm essa consciência de identidade, de quem eu sou, e aí eu estou trabalhando o nome deles, essa construção que o nome é minha referência, e aí como é que eles escrevem o nome? É num afoito, num desespero para terminar aquilo e pronto, acabou, e aí eu desacelero esse processo: vamos construir esse nome? Cada letra que está construindo esse nome, essa linha que está

construindo esse nome, esses pontinhos das linhas que estão construindo esse nome, e um aluno fala assim: “nossa, professora! Eu estou ouvindo o barulho do lápis no papel”... Atingiu meu objetivo! Que era tirar ele de todo aquele processo acelerado e focar na construção do nome e da identidade dele, então, eu posso te dizer que as teorias me ajudam muito.

Estou com esse projeto há 12 anos. Nunca sofri nenhum processo; muito pelo contrário, eu tenho crianças que chegam para mim com um rendimento baixíssimo em sala de aula em Matemática, Português, História, Geografia, e aí eles chegam: “professora, tirei 7, tirei 8, nossa, tirei 10”. Uma aluna chegou para mim e falou assim: “professora, esse bimestre só tirei 9,5”, eu falei “que ótimo”, “e a professora me deu os parabéns”, eu falei: “ah é? A professora te deu os parabéns? Pare um pouquinho, quem é que estudou, fez a prova, foi a professora?” “Não”. “Então, você tem que dar os parabéns a você mesma, você se estimular, se auto motivar, você mesma. O professor é um estímulo que está ali do lado, mas não veja esse estímulo do professor como uma coisa que vai te ajudar o resto da vida, procura trazer isso dentro de você, esse conhecimento que você está trazendo”. Ela levou um susto, eu falei: “foi o professor que fez essa prova?” “Não!” “Foi a professora que estudou?” “Não!” “Você vai confiar no professor que deu os parabéns para você e em você, não?” “Ai é mesmo, né, professora! Vou pensar a respeito disso”. Eu falei: “isso mesmo”. Eu levo eles não só a desacelerar o processo, mas a pensar e refletir sobre a ação dele dentro da aprendizagem.

Quando eu fiz a atividade, sábado, com eles, de fazer bem devagar o nome, pesquisando a linha do nome que ele estava construindo o nome, eles foram descobrir que a linha é um ponto seguido do outro, você precisava ver a expressão no rosto deles, de descobrir algo que para eles era uma coisa insignificante, tinha uma menina que dava pulos, os olhinhos brilhavam e aí eu... Nossa, mas é tão simples trabalhar isso. Eu trabalho num galpão e muitas vezes eu saio do galpão e vou para o espaço aberto, sem nada, para trabalhar o animalzinho, o pássaro, o avião, a árvore, o que tem, aquele fenômeno no momento para eles.

Eu tive uma vivência no ano passado com dois garotos, assustadora, eu estava trabalhando a aula de Ciências com eles e fazendo adubo orgânico, eles iam lá, jogavam casquinha, tudo bem, jogavam casquinha da fruta, e no dia em que nós fomos manipular aquilo que ele pegou a enxada e viu que estava cheio de minhocas, tatuzinhos, bactérias, e aquele cheiro já começou a dar ânsia, eu falei: “mas por que?” “Não professora, que nojo!” “Mas de onde é que você pensa que vem a sua alimentação?” “Ah, do mercado!” “Mercado?” “Mas lógico, eu compro leite, ovo, tudo lá no mercado, na feira.” Eu falei: “não, meu filho, vem tudo daqui ó, da terra”. Aí o moleque vomitou mesmo. Sabe, assim, essa realidade distante deles, conteúdo e a vida prática deles, é muito longe é muito distante, e isso na

Pedagogia Waldorf é muito vivo, o conceito vem depois, mas o conteúdo é muito prático. Então, se vai falar da alimentação, da carne, a criança vai vivenciar mesmo, lá no microscópio, as bactérias, sabe, tudo que está ali, dentro do processo, na prática, depois é que ela vai ver as fórmulas, os conceitos etc. Mas primeiro o fazer, então, quando eu falo para os meus estagiários que eu trabalho primeiro com sentimento, fazer e o último é o pensar, “mas como assim?”. É simples! Eu conto a história, eles vivenciam a história no fazer e depois eles vão refletir sobre essa história. Difícil? Não, não é difícil, é fácil. Mas o que eu vi muitas vezes, é fato, você chegar na sala de aula, o professor pega o livro, entrega para a criança e ali, pronto. Uma coisa morta, sem vida para a criança, isso eu senti muita falta nas teorias, ir para laboratório na universidade, pesquisar, ver um filme, sabe! Um ou outro professor trabalhou isso, mas eu senti muita falta disso, de teoria e prática, aí quando chegam os estágios eu acho muito pouco, eu acho o estágio muito pouco, muito pouco mesmo, mas alguns professores acham que é o suficiente.

A minha vida profissional é meio que misturada com a minha vida pessoal e familiar. Acho que deu para ficar meio claro isso, né? Ela é meio misturada, eu não consigo estar preparando algo na minha casa, por exemplo, um alimento, sem pensar que aquele alimento eu também posso trabalhar na sala de aula com eles. Amanhã é quinta-feira, né? Dia de eu fazer feira para o projeto e eles sabem disso, que eu faço a feira para o projeto. No sábado eles vão preparar a salada de frutas e ali eu estou trabalhando Matemática, Matemática pura na salada de frutas, aí o professor fala: “o que é isso, você trabalhando Matemática na salada de frutas?” Eu trabalho fração, Ciências, por que não? Eles estão degustando tudo ali, e com prazer. Então, eu não consigo desmembrar isso: pessoal e profissional, uma depende da outra. Claro que meus problemas ficam lá, muitas vezes eu pego aquela minha dificuldade para eu poder trabalhar com as crianças.

Eu tenho certeza que a minha dislexia me ajuda muito, hoje, a trabalhar com eles algumas dificuldades que eu percebo neles, principalmente no falar. Eu peço para eles: “escuta o que você está falando, preste atenção no que você está falando”. Às vezes eu me pego fazendo isso, comigo mesmo, sabe assim: “Maria Abadia, preste atenção no que você está fazendo, escuta”. Então, a Pedagogia veio complementar a Educação Artística, que era aquilo que eu falei no começo, eu sentia falta, na sala de aula, de apoio teórico, porque na Educação Artística você vê teóricos na área da Arte, você vai estudar teoria na área da Arte, mas, na área da Educação faltava esse peso aí, esse contrapeso para mim. Acho que consegui casar isso aí e me sinto muito bem, então é isso.”

Com o olhar avaliativo sobre sua história, ao deixarmos o local, no caminho, Maria Abadia continuava a explicar sua trajetória profissional e afirmou que fez o curso de Pedagogia por exigência da ONG em que trabalhava, devido à necessidade de um pedagogo na instituição para assinar o projeto pedagógico.

4.4 Análise das narrativas

Os indivíduos, nas narrativas, têm autonomia da fala e das expressões, na medida em que suas verdades dimensionam de modo original a combinação de fatores pessoais e as influências do meio em que vivem. Assim, as experiências de cada um são entendidas como autênticas e se relacionam às demais por meio daquilo que nos propomos a entender como a construção de uma ideia a partir do que têm em comum: a identidade profissional como pedagogos.

A conexão entre os entrevistados e os fatos que acontecem em suas vidas, mas também na sociedade, ao longo do tempo e pelo modo como cada qual vivencia a própria formação, a partir de políticas públicas, é relevante para justificar a pesquisa. Por isso, os registros são analisados a fim de favorecer estudos de sociedade, cultura e formação da identidade profissional do pedagogo, bem como das categorias que emergiram das histórias de vida dos entrevistados.

Buscando dar sentido aos fundamentos da pesquisa com fontes vivas, por meio das narrativas orais, podem-se recuperar elementos de um processo histórico do qual faz parte a construção da identidade profissional do pedagogo. As análises das narrativas possibilitam a verificação de aspectos não revelados, subjetivos, para além dos documentos escritos.

A seguir, a análise feita conforme as categorias construídas a partir das narrativas dos colaboradores, as quais são identificadas como: “Sociedade e cultura em discussão”; “A relação entre teoria e práxis”; “A formação do pedagogo: docente, gestor e pesquisador?”.

4.4.1 Sociedade e cultura em discussão

Para Horkheimer e Adorno (1973), a sociedade deveria ser uma espécie de tessitura desenvolvida entre todos os homens, na qual uns dependem dos outros, formando uma unidade indissolúvel entre o geral e o particular, isto é, uma estrutura dinâmica. Mas, apesar de todas as mudanças, a atual sociedade revela aspectos estáticos, conforme já apresentado no capítulo anterior.

Conforme as narrativas apresentadas, percebemos que os estudantes vivenciam a escolarização numa sociedade pautada, exclusivamente, pelo tradicionalismo exacerbado. Isso repercutiu fortemente na formação pessoal e profissional dos entrevistados. Maria de Lourdes enfatiza que o contexto em que estava inserida não proporcionava uma visão de ser humano construtor e atuante na sociedade; Eduardo ressalta os momentos difíceis que enfrentou tendo de se adequar às exigências sociais estabelecidas; e Maria Abadia relata as limitações que impediam sua realização:

Como eu venho de uma cidade do interior de Alagoas, então eu nunca tive essa visão... Eu sempre trabalhei em pedreira, eu sempre fui empregada doméstica, eu sempre fui a outra, sempre fui depois. (Maria de Lourdes)

[...] sou de família de militar, rígida também, de uma escola rígida, uma família rígida, numa época em que todo mundo era rígido também, toda a situação era rígida.

Fiz diversos cursos para poder dar curso de instrutor militar, até arrumar cama, tudo a gente fazia um curso [...] sempre gostei de ser militar, passei por ocasiões difíceis lá dentro, que a gente nem precisa comentar muito. Saí na época em que praticamente Fernando Collor de Mello tinha entrado e depois teve o *impeachment* e saiu, foi na época em que ele reduziu muito o contingente das Forças Armadas e quem era solteiro, ou era casado, mas não tinha filho, foi obrigado a sair, não abriu concurso aí eu fui indicado pelas próprias Forças Armadas a uma empresa, nessa empresa comecei a trabalhar e não tinha registro de nada porque a gente entrava “em branco” nas Forças Armadas e saía “em branco”, eu tive que começar do zero, então eu entrei nessa fábrica aprendendo todos os serviços, uma fábrica de materiais plásticos e borrachas, comecei da máquina mais simples até chegar a programador de produção. Foi justamente quando estava fazendo a programação de produção que eu sofri o acidente na mão e perdi a mão direita, 85% dela, fiquei fazendo tratamento, fiz umas quatro cirurgias, fui afastado e aposentei por invalidez [...]. (Eduardo)

Quando eu completei 14 anos, eu olhei para aquele mundo e disse: “não é isso que eu quero”. O meu pai falou “não, você vai casar”, mas eu falei: “eu não quero casar agora, com 14 anos”. Mesmo noiva eu não queria casar, e aí eu criei uma história de que eu ia ser freira, arrumei vaga e fui para o colégio, mas era uma forma de eu conseguir que meu pai me liberasse para ir estudar e aí eu fui para o colégio interno e fiquei um ano, como eles falam aspirante, que hoje é noviça, não sei o nome que eles dão hoje. Fiquei um ano e percebi que não era nada daquilo que eu queria, dentro de mim eu já tinha arquitetado que não era aquilo que eu queria, era um artifício que eu usei para meu pai liberar para eu ir para a cidade, para eu ir estudar. (Maria Abadia)

Com isso, fica evidente a dominação da sociedade sobre o indivíduo. Mais do que isso: os fundamentos epistemológicos da prática pedagógica aplicados no curso de Pedagogia perdem o significado, porque não são perceptíveis na vida dos estudantes. Será que aquilo que não reconhecem em suas próprias vidas eles podem aplicar na formação de outros?

No entanto, vive-se um modelo de sociedade submisso à lógica do capital. Adorno (1986) pontua que, numa sociedade capitalista e industrial, as relações entre os homens vão sendo mediadas pela tecnologia, que marca o avanço das forças produtivas.

Maria de Lourdes faz referência à tecnologia que intercede nas relações entre os homens, forçando a adaptação dos indivíduos às exigências do mundo administrado. Em suas palavras:

[...] a sociedade não está mais só entrelaçada na amizade, no contato, mas ela está numa amizade virtual, ela está numa era onde o virtual acontece, onde você se comunica não só entre si e entre a família, mas ela vai muito mais ampla, ela é muito mais ampla do que uma relação de comunidade, do que uma relação de bairro.

A dominação da sociedade sobre o indivíduo tem-se perpetuado com a eficiência da tecnologia, este é o princípio simbólico-cultural da sociedade capitalista, tecnologicamente administrada. Para Belkis Bandeira e Avelino Oliveira (2014, p. 37):

Os espaços ocupados por nossos modelos educacionais e cultural-formativos convencionais tornaram-se ferramentas inadequadas para alcançar os objetivos a que se vêm propondo e, cada vez mais, perdem terreno para as novas tecnologias e para a “virtualização”, nas quais se incluem as próprias relações humanas.

Para efeito da preeminência do capital, o indivíduo precisa ajustar-se às forças de controle da sociedade cada vez mais altamente tecnológica, identificando-se com ela imediatamente e de forma automática. Assim, os indivíduos passam a reger-se pelas regras mutantes do mercado, portanto, sem intervenção crítica.

Todos os narradores ouvidos autorrefletiram, em alguma medida, suas vidas e suas vivências, mas que poder de resistência teria essa autorreflexão? Estudando a relação entre formação e trabalho na arquitetura, Roggero (2010, p. 201) identificou elementos que também são perceptíveis nesta pesquisa:

[...] algumas cristalizações quanto àquilo que caracteriza a geração, a profissão e o saber construído ao longo da vida são nítidos. Tais cristalizações se manifestam nos princípios pessoais preconizados pelos narradores, nos momentos em que expressam aquilo que faz de cada um deles quem é – numa espécie de individualidade que luta por se manter na identidade do coletivo – como se no mundo da máquina, cada homem buscasse preservar-se da robotização.

Tais questões também podem ser verificadas no que se refere à construção da identidade profissional do pedagogo, quando se observa, por exemplo, que nos comentários de Eduardo sobre a rigidez presente em sua trajetória de vida, ele defende: “Foi na minha

época rigoroso demais, traumático, assim posso dizer, e hoje deu liberdade demais [...] ficou uma coisa assim: uma época apertada demais, outra época frouxa demais”. Assim, percebe-se que a questão do rigor permanece em seus princípios pessoais e, por que não dizer, na identidade profissional também.

Como apontado em outra parte deste estudo, a identidade surge como algo em constante transformação, fortemente influenciada pelas relações com o outro, pelas questões subjetivas/afetivas e, principalmente, pelas representações construídas no decorrer da vida. Isso pode ser percebido no comentário de Maria Abadia:

Neste momento, estou trabalhando com eles identidade, porque eu percebi que, por mais que eu trabalhe essa consciência de que eu existo, eu percebi que eles não têm essa consciência de identidade, de quem eu sou, e aí eu estou trabalhando o nome deles, essa construção que o nome é minha referência, e aí como é que eles escrevem o nome? É num afoito, num desespero para terminar aquilo e pronto, acabou, e aí eu desacelero esse processo: vamos construir esse nome? Cada letra que está construindo esse nome, essa linha que está construindo esse nome, esses pontinhos das linhas que estão construindo esse nome, e um aluno fala assim: “nossa, professora! Eu estou ouvindo o barulho do lápis no papel”... Atingiu meu objetivo! Que era tirar ele de todo aquele processo acelerado e focar na construção do nome e da identidade dele, então, eu posso te dizer que as teorias me ajudam muito.

Erikson (1987) indica que a identidade não é algo definido e imutável, mas um processo constante, resultante de questões pessoais, históricas e também da cultura pertencente.

As reformas atuais propostas pelas DCNs instituem princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior no país. Mas, há que verificar o que a cultura que se afirma não revela: uma formação fundada na identificação das necessidades e na adaptação às exigências mercadológicas.

Eduardo e Maria Abadia identificam a tendência, nas escolas, da manutenção de uma cultura que exige do indivíduo o desenvolvimento de um comportamento predominantemente adaptativo. Embora as reflexões feitas por eles apresentem aspectos críticos, não chegam a representar oposição às regras da cultura afirmativa; antes, convertem-se no próprio caráter afirmativo que identifica o capitalismo.

As palavras dos entrevistados retratam isso:

E de negativo, acredito que seria mais na parte de você saber a sua história, saber a história da Educação, saber como ela aconteceu e como, muitas das vezes, os pontos ainda não se desconstruíram. Então, muitas vezes você traz

uma história, uma realidade de conteúdo, tentando passar na sua realidade, onde na prática ela não se constrói normalmente. (Maria de Lourdes)

Para um homem que viveu dez anos uma atitude de “faça como seu comandante manda”, que é ser meio bitolado, porque você não pensa o que você vai fazer, o comandante manda, você faz, seja as consequências quais forem. Hoje não, se você for fazer uma coisa: “poxa, eu vou fazer isso com meu pai?” Meu pai está com quase 90 anos, cego de um olho, com a diabetes, problema de coração. Ele está ali, eu estou conversando com ele para levantar a moral dele e com as outras pessoas, minhas próprias colegas de sala com dificuldade, uma colega com dificuldade de gravidez, a gente estava lá apoiando ela, dando força para poder superar essa gravidez de risco por causa da idade também. Então eu falei: poxa vida, o que eu fui no 1º semestre para o que eu sou agora no 7º e no 8º existe uma enorme diferença, eu falei até para os meus filhos: “olha, o Eduardo que vocês conheceram eu abri um buraco e enterrei, aquele Eduardo que vocês conhecem na foto fardado eu tirei só o de bom, que foi a minha vivência com meus pais e alguns professores do ensino fundamental”, que eu tiro de dedo dois e dois do ensino médio, tiro quatro assim de dedo, que eu possa guardar com boas lembranças, o restante eu cavei um buraco e enterrei [...] (Eduardo)

É interessante que eu fiz Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, mas quando eu ia para a sala de aula trabalhar em projetos sociais, que era a área que eu gostava, de vir a criança livre e espontaneamente para aprender, não imposta por um sistema, eu sentia que faltava algo para mim. Por mais que eu trabalhasse, estudasse e fosse atrás dos teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem, parecia que faltava algo para me sustentar ali dentro. [...] Para mim, a escola não deveria ter muros, paredes, isso não deveria acontecer, e me assustou muito quando eu fui fazer estágio e alguns prédios e edifícios lembram a prisão, com grade na janela, grade para ir para a cozinha, grades para todos os lados, isso me assustou muito. Como é que fica uma criança de 7-8 anos dentro daquilo? Se ela precisa de espaço livre, de amplidão dentro do espaço e aquilo está tudo... Aí você vai para a sala de aula e foi mais chocante, foi assustador quando eu fui fazer estágio no 1º ano, me lembro direitinho, a criança chorando, pedindo para a professora que queria brincar e a professora “não, senta e fica quieta” [...]. (Maria Abadia)

Parece ser possível afirmar que nossos três narradores possuem algum grau de consciência do tipo de cultura que se afirma sob o capitalismo, mas esse grau de consciência ainda não parece ser suficiente para que resistam à negação da pseudoformação que nela se desenvolve. Trata-se, então, de uma consciência medida pelos parâmetros da cultura burguesa, uma consciência coisificada pelo existente, que não promove a libertação e nem mesmo conhece o que se aprisiona na totalidade.

As estratégias da cultura afirmativa capitalista estão voltadas à produção e à reprodução do capital. Porém, elas mostram um duplo caráter: “Éste remite a la sociedad y media entre ésta y la seudocultura” (ADORNO, 1971, p. 87). No entanto, a cultura, sob a ideologia do capital, ainda se tem mostrado mais forte e resistente do que a consciência sobre elas.

Marcuse (1997) argumenta que a cultura afirmativa surge como exigência de uma mudança efetiva das relações materiais de existência e de uma nova vida; no entanto, não traz a emancipação, e sim a subordinação dos sujeitos.

O indivíduo como ser social é um ser de relações, inserido em contextos em que recebe e provoca influências. Ele precisa superar a dominação que impede a consciência crítica e a emancipação, o que exige a autorreflexão como forma de resistência à barbárie para a qual a alienação reinante conduz.

4.4.2 A relação entre teoria e práxis

As DCNs recomendam a articulação entre o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa, bem como atividades práticas, de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos diversificados.

A princípio, pode-se pensar que essa concepção preconiza o diálogo entre teoria e prática pedagógicas como constitutivo do processo de formação do pedagogo. Contudo, o que se pode compreender a partir dos relatos dos entrevistados é que na práxis que tem sido vivenciada por eles não ocorre o que se propõe nas diretrizes, nem mesmo no PPC. Ao invés de articular teoria e práxis, acentua-se a desarticulação, na medida em que se privilegia a teoria como discurso sobre o pedagógico, em detrimento da práxis relativa a esse discurso ou ao referencial teórico apresentado por meio dele. Isso foi constatado, também, ao realizarmos um levantamento da produção acadêmica sobre a formação do pedagogo; como visto no capítulo inicial, pesquisas realizadas por autores como Braúna (2009) e Baldini (2011) afirmam esse fenômeno, que tem sido identificado como falta de articulação entre teoria e prática.

Maria de Lourdes e Maria Abadia enfatizam a relação entre teoria e práxis, ressentindo-se do pouco que o curso de Pedagogia oferece à prática profissional. A primeira menciona que “o curso dá a base, mas, só na teoria e ficar só nisso, não vai ser o profissional que quer ser. Não há uma prática, não há uma ação”. Maria Abadia pontua:

[...] houve abertura, trouxe conhecimento, mas ao mesmo tempo eu sentia muita falta de prática – que eu sou prática –, muita falta daquele professor que está trazendo a teoria colocar aquela teoria em prática na sala de aula, não só ler o texto e simplesmente ficar ali [...].

[...] isso eu senti muita falta nas teorias, ir para laboratório na universidade, pesquisar, ver um filme, sabe! Um ou outro professor trabalhou isso, mas eu

senti muita falta disso, de teoria e prática, aí quando chegam os estágios eu acho muito pouco, eu acho o estágio muito pouco, muito pouco mesmo, mas alguns professores acham que é o suficiente.

Observa-se, nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, a preocupação com a maneira como os conteúdos são ensinados e sua falta de relação com a aplicabilidade. Os colaboradores relatam que os conteúdos devem ser ensinados de maneira que estabeleçam relações entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos para as práticas concretas da docência.

Maria Abadia, que foi influenciada, como mãe, pela Pedagogia Waldorf e por meio dessa experiência traz subsídios para sua atuação profissional, salienta:

O brincar de pular corda, de correr, de pique-esconde, de balanço, a gente constrói os balanços, pé-de-lata, entende? Não tem a perna-de-pau, a gente constrói a perna-de-lata, eu jogo corda numa árvore e transformo em balanço e através da improvisação consciente – porque eu estou consciente – eles perceberem que tudo é possível e encontra solução e não ficar limitado a conteúdos que o professor dá na sala de aula.

Nesse sentido, em seu texto “Notas marginais sobre teoria e práxis”, Adorno (1995e) elenca as formas como são relacionadas a teoria e a práxis na sociedade. Sua preocupação principal parece ser com a crítica da prática alienada, sobretudo num mundo administrado em que a reflexão é tornada secundária e o impulso à simples adaptação é extremamente forte.

Adorno (1995e) afirma que a emancipação pressupõe a mudança da prática social, sendo a teoria um instrumento indispensável nessa luta. Portanto, faz-se necessário trabalhar permanentemente a integração entre teoria e práxis, ou seja, a compreensão da práxis como a prática incorporada de teoria.

Vale salientar que o curso de Pedagogia em que estão os sujeitos da pesquisa já foi adequado às DCNs de 2006. O PPC já foi pensado em conformidade com elas, como, por exemplo, no que tange à pesquisa, à análise e à aplicação de resultados de investigações de interesse da área educacional, ou seja, o “conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educativa, por meio de um processo de ação-reflexão-ação, gerador de procedimentos de pesquisa e intervenção, os quais propiciem ações educativas transformadoras da realidade social” (PPC, 2013, p. 21), assegurando a eficácia da prática e do processo educativo em geral.

Mesmo assim, ainda podem ser encontradas práticas do curso em que, conforme as entrevistas, o professor transmite seu conhecimento e o aluno apenas recebe, sem fazer as articulações com a práxis na produção do conhecimento.

Faz-se necessário romper com o distanciamento entre a teoria e a práxis, produzindo articulação e integração entre os componentes da matriz curricular e sua realização, para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação que permita a constituição da identidade profissional do pedagogo de modo coerente com o que se propõe para ela.

Maria de Lourdes pondera que é preciso “não só um fazer, mas uma prática permanente [...]”; Eduardo afirma que “É isso que é o importante na Pedagogia, é prática, prática, prática. Prática mesmo, não só no discurso”; e Maria Abadia salienta:

[...] você lê os teóricos e todos dizem, sem exceção: “criança precisa brincar”, aí você vai para a prática é outra coisa, porque o sistema está cobrando do outro, está cobrando resultado que essa criança precisa ler, escrever, interpretar textos, até os 7-8 anos. Caramba! Onde está o amadurecimento dessa criança nesse processo? Então, isso me assustou muito, teoria e prática não estavam batendo, isso eu observei e está nos meus relatórios.

Percebe-se que a fragmentação mecanicista entre o fazer e o pensar na formação promovem essa desarticulação.

Superar o distanciamento entre a formação teórica e a formação para a práxis pedagógica é um desafio permanente que precisa ser superado: o diálogo entre teoria e práxis é um elemento essencial à construção da identidade profissional do pedagogo, que possibilita a reflexão crítica, constituindo elementos que contribuam para superar a pseudoformação, tão presente.

Adorno (1995e) argumenta que se deveria formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas, pois nem a práxis decorre independentemente da teoria nem esta é independente daquela. Ao priorizar uma e desconsiderar a outra, produz-se a pseudoformação.

Outro aspecto relevante encontrado nos relatos dos entrevistados diz respeito à formação, conforme discutiremos a seguir.

4.4.3 A formação do pedagogo: docente, gestor e pesquisador?

O processo formativo, no curso de Pedagogia, tem passado por distintas configurações curriculares e por diferentes significados a ele atribuídos. Abordando a formação do pedagogo no Brasil, no capítulo inicial do desenvolvimento, que apresentou a configuração dos marcos históricos e regulatórios, vemos que esta formação é marcada pela falta de clareza acerca da

construção de matrizes formativas fundamentadas em princípios identitários do que deve ser o curso, a formação e a atuação do pedagogo.

De acordo com Adorno (1971), é preciso superar as evidentes deficiências formativas que congelam a formação em categorias fixas, fortalecem a ideologia e promovem uma formação regressiva. Duas narrativas, em particular, fazem pensar sobre isso: a de Eduardo e a de Maria Abadia.

Ao relatar sua formação escolar, Eduardo afirma que ela foi extremamente tradicional e tecnicista. Durante o ensino fundamental era imposto que, todo dia, todos os membros da escola fossem ao pátio; escolhiam-se dois alunos para fazer o hasteamento da bandeira e, em seguida, todos tinham de cantar o Hino Nacional; logo após, seguiam para a sala de aula e, quando o professor entrava na sala, todos os alunos tinham de se levantar pelo lado esquerdo das carteiras. O ensino era baseado na cópia: “Era tudo decorado, se a palavra tivesse diferente do que o professor ensinou, do que ele colocou na lousa, era considerado errado”; não era permitido questionar e quem tentasse era submetido à palmatória. No curso técnico, diz ele que os professores conversavam mais; porém, o foco era puramente técnico, idealizavam que “O jovem sai do ensino médio, já vai ter uma profissão, eles não queriam saber se os caras sabiam mal escrever e ler, queriam saber se iam ser bons reparadores de circuito, que arrumasse bem uma televisão, uma tomada...”. Isso teve consequências para Eduardo que, ao chegar ao ensino superior, reproduzia este tipo de formação, promovendo sua regressão, pois pondera que ele e os colegas estavam atrelados “àquela história de um sentado atrás do outro, em silêncio, não querendo dialogar sobre as questões”. Segundo ele, o professor não queria um aluno que questionasse. Contudo, ele afirma ter lutado contra isso.

Ao descrever sua experiência profissional, Maria Abadia corrobora essa ideia, ao ressaltar que, “quando você vai para a prática, eu espero que meus colegas não sejam engessados, porque é a sensação que tem, você vai e depois de um tempo você é formatado ali, porque o sistema vai fazer isso com você...” Ela também relata um fato ocorrido:

Eu tenho uma criança que chegou para mim e falou assim: “professora, a professora de Arte deu um desenho e eu fui fazer o sol como eu percebo o sol, ela não aceitou”; eu falei assim: “e como é que você percebe o sol?” Ela falou assim: “ele iluminando tudo e ela queria que eu fizesse o sol redondo e com raios”. Olha aí o condicionamento da criança [...]

Na concepção adorniana, a formação converteu-se em pseudoformação socializada, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria persistem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito:

Este rasgo del fascismo le ha sobrevivido. Retorna en la idea de la propia educación. Ésta es en sí misma de naturaleza antinómica. Tiene por condiciones autonomía y libertad, pero remite a la vez, hasta hoy, a estructuras de un orden impuesto de antemano a cada individuo, en cierto sentido heterónomo y por ello caduco, orden por el cual es exclusivamente capaz de formarse el individuo. Por eso, en el mismo instante en el que hay educación, deja de haberla ya propiamente. En su origen se halla establecida ya su descomposición teleológicamente. (ADORNO, 1971, p. 97)

De acordo com o autor, a única possibilidade de sobrevivência que resta é a autorreflexão crítica sobre a pseudoformação, em que a formação necessariamente se converteu. As palavras de Eduardo retratam essa pseudoformação:

Eu gostava de conversar e eu perguntava ao professor e o professor não queria isso, não queria um aluno que questionasse: “mas por que você está escrevendo isso assim?” Então, o meu castigo era as reguadas mesmo, eu tenho ombros fortes de tomar reguadas nas costas [risos], é engraçado eu falar isso hoje, né? Porque as crianças não têm esse conhecimento, infelizmente não foi filmado, não se tinha o direito de fazer nada, a nenhum professor se tinha o direito de falar alguma coisa.

A trajetória de Maria Abadia também contém a concretização da pseudoformação; nas palavras dela: “Eu fui fazer a pesquisa de campo do TCC, foi mais assustador ainda, porque eu peguei escolas que têm o nome Piaget e trabalham como tradicional e eu ouço da coordenadora, da diretora: ‘Olha, o pai é bem claro, eu coloco a criança aqui, pago uma escola cara para a criança não brincar’, está escrito lá: ‘Piaget’”.

Maria de Lourdes, Eduardo e Maria Abadia validam essa abordagem, em que o indivíduo desenvolve um comportamento no qual o que prevalece é a adaptação. Como exemplos dessa situação, têm-se os comentários dos entrevistados: Maria de Lourdes relata que “[...] ele [professor] vem sonhando em dar uma aula, mas, na verdade, quando ele chega, os conteúdos da sala de aula já estão praticamente prontos e ele não pode expor o seu aprendizado dentro do que ele aprendeu [...]”; Eduardo enfatiza que há professores que insistem em trabalhar de forma tradicional e ainda o fazem contrariados, porque “ele queria fazer aquela maneira criativa, mas não dá tempo, eu fiz estágio e vi o tanto de papéis que tinha que preencher, o professor não tem nem tempo de respirar, nem vida social, nem familiar, com tanta coisa que ele tem que preencher”; e Maria Abadia ressalta que “[...] tem professor querendo mudar, mas a grande maioria não quer mudar, então ele passa a ser perseguido”. Assim, submetidos às formas de autoridade existentes no próprio sistema, os sujeitos são condicionados à alienação e à mera adaptação, impedidos de emancipar-se.

Adorno (1995a) aponta para a necessidade de fortalecer a resistência, em vez de fortalecer a adaptação, por meio da formação. Assim, a formação deveria ser um processo de

emancipação dos indivíduos como sujeitos da práxis social e não produzir a acomodação desses sujeitos à situação a que estão submetidos.

O que se pode perceber no relato dos estudantes é que o conceito de formação defendido por Adorno (1971) como “apropriação subjetiva da cultura”, conforme apontado em outro capítulo, está presente nas narrativas. Em alguns relatos, como no caso de Eduardo, sua atuação profissional é baseada nas influências culturais que ele carrega ao se apropriar delas subjetivamente:

Quando eu estava fazendo o curso de escoteiro, eu comecei a perceber a responsabilidade, já tinha essa minha carga de dez anos de militar, já sabia que quando você instrui jovens, quando eles chegam com 18 anos para aquela formação básica deles, eu já era especialista nisso, exige uma responsabilidade. Fiz diversos cursos para poder dar um curso de instrutor militar, até arrumar cama, tudo a gente fazia um curso. Eu pensava: “puxa vida, mas para essas crianças também tinha que se fazer um curso...” Então fui me informar [...]

Eu acho que como eu aprendi, como militar, que para dar instrução aos jovens eu tinha que fazer cursos, como eu aprendi com os escoteiros que para poder ser chefe de escoteiro eu tinha que fazer vários cursos: primeiros socorros, evitar afogamento, um monte de cursos para escoteiro, porque um escoteiro não sai para acampar com o adulto por acampar; ele tem que estar preparado também. Eu vi que tinha que ter uma boa formação para entrar em uma sala de aula, não só como voluntário, mas, para ser professor, é aí nesse foco que eu comecei a me interessar em fazer Pedagogia [...]

Enquanto isso, em consonância com as mudanças indicadas pelas DCNs, o PPC requer que o pedagogo exerça funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de gestão das instituições e realização de pesquisas que proporcionem conhecimentos. No entanto, fica evidenciada nas histórias de vida dos entrevistados a ênfase para a formação docente, em detrimento da formação de gestor e de pesquisador.

As narrativas apresentam princípios e práticas relativos, excepcionalmente, ao universo da docência, e as DCNs contribuem para isso ao definir, no art. 2º, a orientação principal do processo formativo no curso de Pedagogia à docência, tornando as demais funções do curso um tipo de possibilidade acessória, de menos importância e sem posição definida. O PPC da instituição, por estar de acordo com as DCNs, veicula esta prática.

Como apresentado no primeiro capítulo, Silva (2006) afirma que o curso de Pedagogia emerge juntamente com o problema fundamental que o acompanharia ao longo de sua história, qual seja a sua função e, em decorrência, o destino e o papel de seus egressos.

Ao discorrer sobre como o curso tem-se desenvolvido, nenhum dos narradores menciona a questão da gestão, apenas ressaltam a função docente.

Outro aspecto encontrado nos relatos dos entrevistados diz respeito à concepção deles sobre a Pedagogia. Em suas palavras:

A Pedagogia dá um norte, ela te faz visualizar, ela não te faz só enxergar uma administração, ela te faz entender o outro, te faz ter um olhar diferenciado, um olhar sem julgamento. Como eu ainda não estou na área... Para minha formação ela tem acrescentado. [...] Agora eu me vejo como um ser humano realmente, não só como uma empregada, mas como um ser humano que pode fazer a diferença, onde eu atuo na sociedade, onde eu não simplesmente faço parte. Mas, eu sou um ser humano atuante. (Maria de Lourdes)

O nosso curso de Pedagogia, o forte foi a reflexão, foi o questionar, foi aprender questionando [...]. (Eduardo)

Mas posso te dizer que esse processo foi de grande valia e o mais relevante para mim foi que eu vim legitimar aquilo que eu já colocava em prática: trabalhar com a educação mais natural possível, com a criança e dentro da sua necessidade. (Maria Abadia)

No entanto, os entrevistados revelam que há a necessidade de articulação entre teoria e práxis no curso de Pedagogia, bem como subsídios que contribuam para o desenvolvimento do fazer pedagógico.

Em relação aos objetivos do PPC, pode-se perceber que estão sendo atingidos, de alguma forma: o compromisso e a compreensão do papel social da escola; o domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; conhecimento científico que reorienta a visão de mundo e desenvolva o pensamento crítico. Porém, o curso deixa a desejar: no sentido de garantir que os futuros pedagogos se apropriem de conhecimentos sobre as disciplinas em torno das quais giram a teoria e prática da Educação; no desenvolvimento das competências necessárias para atuarem como profissionais da Educação; e no domínio de conhecimento pedagógico referente a criar, planejar, gerir, avaliar situações didáticas para o ensino e aprendizagem que assegurem a eficácia da prática de ensino e do processo educativo em geral.

Ao realizar o levantamento da produção acadêmica sobre a formação do pedagogo e detectar as polêmicas ou contradições que cercam a discussão sobre a respectiva formação, identificamos que o conflito que envolve a identidade do pedagogo desenvolve-se no embate histórico de posições teóricas, ideológicas e políticas no campo da formação inicial de pedagogos. A Anfope defende a posição de que a base do curso de Pedagogia seja a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto que autores como Libâneo (2001) e Pimenta (2001) afirmam que restringir a Pedagogia ao aspecto docente é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia, limitando

um campo epistemológico a um de seus eixos constitutivos. De acordo com a percepção dos estudantes do último ano, observa-se na IES em estudo o predomínio da docência.

Diante disso, retomamos o problema desta pesquisa: qual a relevância do curso de Pedagogia para a construção da identidade profissional do pedagogo e como as diretrizes curriculares do curso em vigor contribuem para a formação do futuro profissional?

Partimos da hipótese de que o curso de Pedagogia é proposto de forma generalista e fragmentada nas DCNs, e o resultado pode ser um profissional sem identidade definida e com formação fragilizada, repercutindo consequências em sua atuação profissional.

Contudo, mesmo que as DCNs e o PPC dêem margem à diversificação do processo formativo inicial do pedagogo, as narrativas enfatizam a docência como eixo central de articulação dos conhecimentos pedagógicos, constituindo-se como campo de atuação prioritário e servindo como parâmetro de intervenção profissional no contexto dos processos de ensino-aprendizagem. Eduardo e Maria Abadia enfatizam a atuação docente no ambiente não formal. Essa assertiva torna-se perceptível quando se observa que os relatos dos entrevistados concentram-se na docência, de tal modo que eles nem mencionam as funções de gestor e pesquisador.

Desse modo, as relações que se constroem tendem a ser fragmentadas, sem uma visão de conjunto do que seja formação e de como cada qual deva contribuir para ela. Maria de Lourdes, Eduardo e Maria Abadia enxergam lacunas em sua formação, por exemplo, a falta de conexão entre teoria e prática, mas o que vêem talvez seja pouco perto do que possa não ter sido oferecido e que eles sequer conseguem, ainda, perceber. Nenhum dos nossos narradores parece ter conhecimento sobre as crises de legitimidade do curso de Pedagogia e, principalmente, da identidade do pedagogo. Assim, presume-se que a inserção, na matriz curricular, de disciplinas básicas sobre temas identitários da formação do pedagogo poderia contribuir para a articulação entre problemáticas e possibilidades, constituindo subsídios para a construção de sua identidade profissional.

Na sequência, apresenta-se a proposta de intervenção, em que pontuamos, a partir da pesquisa realizada, sugestões com a finalidade de contribuir para a construção da identidade profissional do pedagogo.

4.5 A proposta de intervenção

O objetivo desta seção está voltado para uma proposta de intervenção que contribua com avanços na construção da identidade profissional do pedagogo, buscando formas de diálogo entre teoria e prática, por meio da reflexão e da vinculação entre ambas.

Entende-se que existem avanços nas diretrizes propostas para a formação do pedagogo, por exemplo, quanto à autonomia e flexibilidade que as instituições passaram a ter em relação à constituição dos seus projetos político-pedagógicos. Entretanto, a pesquisa mostra contradições que é preciso superar, em dois pontos principais: as DCNs para o curso de Pedagogia, conforme ressaltadas no capítulo anterior, e os PPC, aqui representados pela instituição em estudo, em que foi possível observar o desejo de proporcionar uma formação na qual o pedagogo esteja apto a exercer todas as diversas atividades inerentes à carreira de professor, bem como a formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade. De acordo com Mafra (2013, p. 203):

[...] um “Projeto de Pesquisa e de Intervenção” (PPI), no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, deve garantir que o objeto a ser investigado esteja diretamente vinculado às demandas concretas da educação, nas esferas escolares da gestão, das práticas pedagógicas ou das práticas político-sociais. O “produto” que daí resulta pode ser tanto uma proposta de intervenção na realidade, quanto a apresentação de subsídios teórico-práticos para melhor qualificar a ação educativa.

Sendo assim, optamos por uma proposta de intervenção em virtude da qual, para contribuir com o aperfeiçoamento das DCNs para a formação do pedagogo, apresentaremos subsídios teórico-práticos que podem colaborar com a construção da identidade desse profissional, e também para o PPC da IES estudada – elementos que podem servir a outras IES.

Por meio da análise das entrevistas dos estudantes, das DCNs e do PPC escolhido para o estudo de caso, foi possível identificar e compreender que as DCNs elencam muitas funções para a formação do pedagogo, enquanto os estudantes entrevistados percebem uma ênfase na docência, mesmo ressaltando a falta de elementos que contribuam para uma melhor articulação entre teoria e práxis na construção do papel docente.

Por isso, a partir da pesquisa, acentua-se a percepção da importância de se repensarem as DCNs de modo a viabilizar a formação do pedagogo na sua totalidade e não privilegiar a formação do professor em detrimento da formação do bacharel. Faz-se necessário desenvolver um movimento de reorientação curricular, contemplando a interdisciplinaridade e propondo a interação entre disciplinas, com a perspectiva de superar a fragmentação, proporcionando um diálogo entre elas.

O PPC de Pedagogia também precisa ser repensado e, para isto, sugerimos:

a) um currículo acadêmico em que haja articulação entre teoria e prática em todas as disciplinas, pois são elementos indissociáveis no processo educativo, numa relação de respaldo mútuo;

b) maior número de horas-aula para o estágio e que este seja realizado desde o início do curso, permitindo a construção de uma acentuada consciência da realidade em que os futuros profissionais atuarão;

c) inserção do diálogo sobre os processos identitários da formação do pedagogo como tema transversal nas disciplinas do curso, bem como maior equilíbrio entre a formação do docente, do gestor e do pesquisador, de forma a possibilitar a construção da identidade profissional do pedagogo.

Com o propósito de que os registros e as análises sirvam de apoio às novas lutas em prol da construção da identidade profissional do pedagogo, encaminharemos um exemplar desta dissertação de mestrado à Sesu/MEC e ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) da instituição estudada, para que se nutram dos resultados desta produção.

A seguir, apresentam-se as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este estudo, buscamos compreender como se constitui a identidade profissional do pedagogo em processo de formação. Para isto, realizamos o levantamento documental e da produção acadêmica sobre a formação do pedagogo nos últimos 15 anos e constatamos que os impasses, dilemas e controvérsias relacionados ao curso de Pedagogia e à formação do pedagogo surgem com base nas indefinições identitárias do próprio curso, desde seu surgimento, em 1939, até os dias atuais.

Ao identificar as polêmicas e contradições que cercam essa discussão, o que percebemos é que o curso de Pedagogia é acompanhado de muitos conflitos e isso se reflete na formação do pedagogo, tornando-a vulnerável às investidas ideológicas e dificultando ainda mais a consolidação de sua identidade profissional.

Em relação à proposta curricular do curso estudado, identificamos que as concepções de formação e de profissionalização dos pedagogos estão pautadas no comprometimento com a constituição do ser humano consciente do seu papel na sociedade e de profissionais competentes no exercício da profissão, capazes de assumir, com autonomia, o processo de formação continuada.

Entretanto, a investigação sobre como o curso de Pedagogia contribui para a construção da identidade profissional mostra que tais contribuições ainda são frágeis; quando tomamos as entrevistas, por exemplo, e notamos que os entrevistados ainda que relatem que se sentem mais reflexivos, esta reflexão parece ficar restrita aos conteúdos ministrados nas disciplinas. É preciso pensar na compreensão e no alcance da reflexão e se a própria palavra não está banalizada, reduzida à mera compreensão de algumas contradições da realidade da educação contemporânea. É preciso superar os dilemas entre teoria e práxis e, principalmente, das funções e atuação do pedagogo, buscando constituir sua identidade profissional.

Como resultado do problema desta pesquisa, é possível pensar que a formação exerce grande influência na construção da identidade profissional do pedagogo e, por isso, precisa estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais; estas, por sua vez, devem contribuir para essa construção. No entanto, constatamos nas pesquisas levantadas, nos documentos, no próprio projeto pedagógico do curso estudado e também nas entrevistas realizadas que os estudantes percebem a ênfase na formação para a docência e, mesmo assim, ressaltam a falta de elementos que contribuam para uma melhor articulação entre teoria e práxis para exercê-la. A pesquisa também revela que há contradições a serem superadas nas

DCNs e na elaboração do projeto pedagógico do curso, conforme apontado na análise. De algum modo, há uma fragmentação entre esses componentes da formação que não se consubstanciam na constituição da identidade profissional do pedagogo como se pretenderia no discurso e na intenção dos documentos.

Quanto à hipótese, podemos entender que a pesquisa permitiu confirmá-la, uma vez que todos os levantamentos e análises permitem afirmar que o curso de Pedagogia é proposto nas DCNs de forma generalista e fragmentada; tais diretrizes afirmam esta perspectiva, principalmente, na caracterização das atividades docentes, as quais passam a corresponder a toda forma de exercício pedagógico relativo a outras esferas contextuais e setores profissionais distintos do âmbito da docência. Podemos afirmar que há fragilidade no que diz respeito à constituição da identidade profissional do pedagogo, principalmente pelo fato de instituições de ensino superior tentarem implementar o que consta nas DCNs, pautadas em competências e habilidades generalistas como eixos identitários de um perfil profissional que acaba apontando para uma deficiência na formação inicial. Isso prejudica a formação, com repercussões na atuação do profissional.

Chega a parecer pueril acreditar que o licenciado em Pedagogia formado para atuar na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tenha subsídios e desenvolva competências que o qualifiquem para atuar também em escolas indígenas, em remanescentes de quilombos, na educação de jovens e adultos, em ambientes não formais, bem como na gestão e na pesquisa educacional.

Quanto à identidade profissional, pode-se perceber, sobretudo pelas narrativas colhidas, a ênfase na formação para a docência e, mesmo assim, há elementos imprescindíveis que não estão sendo implementados nessa formação. A análise possibilitou evidenciar a necessidade de melhor articulação entre teoria e práxis, sendo este um fator relevante na superação da pseudoformação, pois poderia despertar os sujeitos à autorreflexão crítica dessa mesma pseudoformação. Não seria a panacéia para todos os males da formação docente ou de constituição da identidade profissional do pedagogo, mas um início de enfretamento da questão.

Isso porque outro aspecto importante a se considerar é a influência da sociedade e da cultura, em que os indivíduos são transformados em objetos, coisificados pela lógica do mercado, e o que predomina são as relações de produção comandadas pelas forças produtivas do capitalismo, que se expandem. Sendo assim, a cultura é pervertida pela lógica do capital, gerando o conformismo e dificultando a transformação social.

Sublinha-se a necessidade de que, durante o curso de Pedagogia, o estudante seja levado a refletir sobre temas relativos à identidade profissional do pedagogo, buscando instituir uma base comum de diálogo entre as DCNs, o projeto pedagógico do curso, o papel dos formadores e a responsabilidade dos formandos.

Ressalta-se a necessidade de consistência teórica do curso e de formação intelectual para os estudantes, futuros profissionais. Bem como a inserção de disciplinas, na grade curricular do curso de pedagogia, que contemplem a discussão sobre a história da pedagogia, de forma crítica e contextualizada, para que se construa um projeto coerente para o presente.

Nesse sentido, a proposta de intervenção desta pesquisa está pautada em oferecer subsídios teórico-críticos que visam a contribuir com o aprimoramento das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, de forma que se possa oferecer um curso de qualidade e, principalmente, com subsídios para a construção da identidade profissional.

Contudo, entendemos que, mesmo submetidos a uma pseudoformação baseada numa sociedade e numa cultura capitalista administrada, “No le queda sin embargo otra posibilidad de supervivência que la autorreflexión crítica sobre la seudocultura en la que se convirtió necesariamente” (ADORNO, 1971, p. 113). Por isso, precisamos enfrentar a pseudoformação disseminada por toda a estrutura social por meio da crítica radical a ela, e promover mais do que a simples fixação de fragmentos de uma reflexão reduzida ela própria a fragmento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. p. 62-75.
- _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- _____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 169-185.
- _____. Educação: para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 139-168.
- _____. Glosa sobre personalidade. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995d. p. 62-69.
- _____. Introdução a “A personalidade autoritária” (1950). In: BRONNER, Stephen; KELLNER, Douglas (Org.). *Critical theory and society: a reader*. Nova York; Londres: Routledge, 1989. Trad. Francisco Rüdiger. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno24.htm>>. Acesso em: 4 jun. 2013.
- _____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995e. p. 202-229.
- _____. *Sobre sujeito e objeto*. [s. l.], jun. 1969. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- _____. Teoria de la seudocultura. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Sociológica*. Madri: Taurus, 1971. p. 86-113.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.
- AIRES, Ana Maria Pereira. *O processo de invenção de si: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação*. 2009. 181 p. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10403/1/AnaMPA_TESE.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 7-10 out. 2007, Caxambu. *Trabalhos – GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BAHIA, Cinara Ciberia Meireles; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. A formação do pedagogo no Brasil: o movimento de reorientação curricular proposto pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Lei 9.131/95. *Revista Científica da Ufpa*, Belém, n. 8, 2007.

Disponível em:

<www.cultura.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/Ed_08/pdf/cinara_meireles.pdf>. Acesso em: 2 out. 2012.

BALDINI, Márcia Aparecida. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia/2006: avanços ou retrocessos na organização e implementação dos projetos político pedagógico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 7-10 nov. 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6155_2897.pdf>. Acesso em: 2 out. 2012.

BANDEIRA, Belkis Sousa; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Filosofia e formação humana: a constelação e o desmoronamento da identidade em Theodor Adorno. *Impulso*, Piracicaba, n. 24(60), p. 33-44, maio/ago. 2014. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/viewFile/1792/1299>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; LUNA, Iúri Novaes. Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 21-24 nov. 2004, Caxambu. *Textos de trabalhos e pôsteres*. GT 08 – Formação de professores. Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt08/t0815.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Seção 1, p. 7.929. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: SCHUCH, V. F. (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1972a. p. 98-110.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SCHUCH, V. F. (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1972b. p. 65-83.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 2 out. 2012.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 19-22 out. 2008, Caxambu. *GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: <31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4659--Int.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 4-7 out. 2009, Caxambu. *GT 08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2009. Disponível em: <32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Profissão docente: representações atribuídas por estudantes de Pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 17-20 out. 2010, Caxambu. *GT 08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT08-6468--Int.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 1994. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CFE nº 251/62. Currículo Mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 11, p. 59-65, jan./fev. 1963.

_____. Parecer CFE nº 252/69, de 11 de abril de 1969. Sobre mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 100, p. 101-117, 1969.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 05/2005*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 2 out. 2012.

_____. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 10, p. 95-100, 1962.

COSTA, Euler Oliveira Cardoso da; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 21-14 out. 2012, Porto de Galinhas. *Trabalhos – GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1782_int.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

CUPOLILLO, Amparo Villa. A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 21-24 nov. 2004, Caxambu. *Textos de trabalhos e pôsteres*. Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt08/p081.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, Erik Homburger. *Identidade, juventude e crise*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 7-10 out. 2007, Caxambu. *Trabalhos – GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3839--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FRAUCHES, Celso da C. *Curso de Pedagogia: o que fazer?* São Paulo: Semesp, set. 2006.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

GAUDÊNCIO, Clarice. *O desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/MAFRA*. 2007. 111 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-Paraná. Curitiba. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

GOMES, Heloísa Maria. Formando professores para a educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 21-24 nov. 2004, Caxambu. *Textos de trabalhos e pôsteres*. Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt08/t086.pdf>. Acesso em: 2 out. 2012.

GONÇALVES, Luciana dos Santos. *O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo*. 2010. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=566>. Acesso em: 20 ago. 2014.

GONÇALVES, Luciana dos Santos; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 17-20 out. 2010, Caxambu. *Trabalhos GT-08*. Rio de Janeiro: Anped, 2010. Disponível em:

<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6416--Int.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica*. São Paulo: Abril, 1975. (Os pensadores, XLYM).

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-134.

MAFRA, Jason Ferreira. Paulo Freire e o mestrado profissional. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). *Universidade Popular, teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. v. 1, p. 185-206.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARTINS, Gilberto Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Um estudo sobre processos de desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 7-11 out. 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em:

<24reuniao.anped.org.br/P0818810544463.doc>. Acesso em: 3 out. 2012.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 16-19 out. 2005, Caxambu. *GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt081494int.rtf>. Acesso em: 3 out. 2012.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 7-10 out. 2007, Caxambu. *Trabalhos – GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3096--Int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. Recife: Bagaço, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) et al. *Pedagogia, ciência da Educação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia e pedagogos escolares*. 2006. 184 p. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>. Acesso em: 20 ago. 2014.

POSICIONAMENTO conjunto das entidades: Anped, Anfope, Anpae, Forundir, Cedes e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização nacional por uma nova educação básica”, instituído pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, de 07.11.2001, em Brasília/DF. *Boletim da Anfope*, Florianópolis, ano VII, n. 15, dez. 2001. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim15.htm#_ftnref2>. Acesso em: 26 ago. 2014.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 21-14 out. 2012, Porto de Galinhas. *Trabalhos – GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1829_int.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneide. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Bagaço, 2006. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/486/ARTIGO_DiretrizesCurricularesPara.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 ago. 2014.

ROGGERO, Rosemary. Memória e identidade: a biografia como método de pesquisa. In: BATISTA, Ana Maria Haddad; ROGERRO, Rosemary (Org.). *Tempo–memória na Educação*. São Paulo: BT Acadêmicos, 2014. p. 229-244.

_____. *A vida simulada no capitalismo: formação e trabalho na arquitetura*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

ROS, Silvia Zanatta da; WILL, Daniela E. Monteiro; CERNY, Roseli Zen; BAZZO, Vera Lúcia. Fala Pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 7-11 out. 2001, Caxambu. *GT 08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/T0829286813401.doc>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SCHEIBE, Leda. A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 7-11 out. 2001, Caxambu. Sessão Especial. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/ts1.doc>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração*, Recife, v. 23, n.2, p. 277-292, maio/ago. 2007. Disponível em: <seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19129/11124>. Acesso em: 3 out. 2012.

_____. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 7-11 out. 2001, Caxambu. Sessão Especial. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/ts.htm>. Acesso em: 3 out. 2012.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Formação de profissionais da educação, no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 220-238, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf/>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 1 ago. 2012.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes et al. Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 19-22 out. 2008, Caxambu. *GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: <31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4278--Int.pdf>. Acesso em: 2 out. 2012.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006. (Polêmicas do nosso tempo, 66).

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 7-11 out. 2001, Caxambu. GT 11- Política de Educação Superior. *Trabalhos apresentados*. Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 21-14 out. 2012, Porto de Galinhas. *Trabalhos – GT-08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2435_int.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SOARES, Solange Toldo; BETTEGA, Maria Odette de Pauli. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil: da elaboração à efetivação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., Curitiba, 6-9 out. 2008. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. p. 2.884-2.897. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/451_169.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SOUZA, Sandra Suely de Oliveira. *Construção identitária do pedagogo em formação: elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha da profissão*. 2009. 197 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2009. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11858/1/dissertacao%20de%20Sandra%20Souza.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. A contribuição do curso de pedagogia para a formação e inserção do pedagogo na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15-18 out. 2006, Caxambu. *GT 08 – Formação de professores*. Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2302--Int.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A – CARTAS DE CESSÃO**Carta de Cessão**

São Paulo, 23 de Julho de 2014.

À

Universidade Nove de julho

Eu, Maria de Lourdes Leira Alexandre, documento de identidade 35842871-3, declaro que cedo os direitos de uso de minha entrevista gravada na data 23/07/14, as 13:00h, para Aline Sarmiento Coura Rocha usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data, para integrar sua pesquisa de mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Da mesma forma autorizo o uso do nome. Abdico de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

Maria de Lourdes Leira Alexandre

Assinatura do Entrevistado/Colaborador

Carta de Cessão

São Paulo, 25 de julho de 2014.

À

Universidade Nove de julho

Eu, EDUARDO SIMÃO DA SILVA, documento de identidade 16.283.415-9, declaro que cedo os direitos de uso de minha entrevista gravada na data 25/07/14, as 14.00h, para Aline Sarmiento Coura Rocha usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data, para integrar sua pesquisa de mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Da mesma forma autorizo o uso do nome. Abduco de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

Eduardo Simão da Silva

Assinatura do Entrevistado/Colaborador

Carta de Cessão

São Paulo, 30 de Julho de 2014.

À

Universidade Nove de julho

Eu, MARIA ABADIA CRUZ COSTA, documento de identidade 25.746.517-0, declaro que cedo os direitos de uso de minha entrevista gravada na data 30/7/14, as 16:00, para Aline Sarmiento Coura Rocha usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data, para integrar sua pesquisa de mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Da mesma forma autorizo o uso do nome. Abdico de direitos meus e de meus descendentes quanto ao objeto dessa carta de cessão, subscrevo a presente.

MARIA ABADIA CRUZ COSTA

Assinatura do Entrevistado/Colaborador