

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E**  
**TECNOLOGIAS**

**IDENTIDADE DOCENTE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE**  
**PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: relações entre política**  
**e currículo**

**ÂNDREA CARLA MACHADO DE MORAES**

**Anápolis - GO**  
**2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E**  
**TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO**

**PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**IDENTIDADE DOCENTE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE**  
**PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: relações entre política**  
**e currículo**

**ÂNDREA CARLA MACHADO DE MORAES**

**Anápolis - GO**

**2016**

**ÂNDREA CARLA MACHADO DE MORAES**

**IDENTIDADE DOCENTE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: relações entre política  
e currículo**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Processos educativos, linguagem e tecnologias.

**Orientador: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira**

**Co-orientação: Prof. Dra. Mirza Seabra Toschi**

**Anápolis – GO**

**2016**

## Ficha catalográfica

**M827i**      **Moraes, Ândrea Carla Machado.**  
**Identidade docente no projeto pedagógico do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás[manuscrito] /**  
**Ândrea Carla Machado Moraes. – 2016.**  
**130 f. ; 30 cm.**

**Orientador: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira.**  
**Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação,**  
**Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás,**  
**Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,**  
**2016.**

**Inclui bibliografia.**

**1. Educação. 2. Pedagogia – Estudo e ensino. 3.**  
**Formação de professores – Pedagogia – Universidade**  
**Estadual de Goiás. 4.Dissertações – MIELT – UEG/CCSEH.**  
**I.Título.**

**CDU: 37.013(817.3)(043.3)**

**Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes**  
**Bibliotecária/UEG/CCSEH**  
**CRB1/2385**

**IDENTIDADE DOCENTE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: relações entre política  
e currículo**

Esta dissertação foi considerada aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 29 de Junho de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)  
Orientador/Presidente

---

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás – UEG)  
Membro interno

---

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (Universidade Federal de Goiás – UFG)  
Membro externo

Anápolis – GO, 29 de Junho de 2016

Dedico esse trabalho ao meu filho Marco  
Antônio e a minha mãe Andréa Kochhann.

Agradeço a Deus pela graça concedida.

*Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.*

*Karl Marx (1968)*



## RESUMO

O objeto desta dissertação é a identidade da(o) pedagoga(o), delimitado na identidade de pedagoga(o) construída pelo currículo de 2009 do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Com a homologação da LDB n. 9.394/1996, a discussão sobre a(o) pedagoga(o) se acirrou, pois o curso de Pedagogia estava ameaçado de extinção. Sua identidade profissional foi delimitada somente com a Resolução CNE/CP n.01/2006, que tem a docência como base dessa identidade. Pela Resolução, a docência se apresenta enquanto trabalho pedagógico que ultrapassa as barreiras da sala de aula, sendo uma docência ampliada. Nessa concepção, a(o) pedagoga(o) se caracteriza como professor, gestor e pesquisador. Essas características podem ser aplicadas em espaços escolares e também não escolares. A docência ampliada abarca a docência polivalente, que discute o trabalho pedagógico com crianças, jovens e adultos, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o que exige da(o) pedagoga(o) um domínio teórico de todas as disciplinas. O objetivo geral foi identificar e analisar qual identidade da(o) Pedagoga(o) o currículo do curso de Pedagogia, do PPC de 2009 da UEG, se propõe formar. Os objetivos específicos foram analisar o referencial teórico no que tange à identidade da(o) Pedagoga(o), que os currículos se propõem formar; analisar a LDB 9.394/96 no tocante à identidade da(o) Pedagoga(o), e seu espaço de atuação; analisar a Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, verificando qual a identidade da(o) Pedagoga(o), que a mesma se propõe formar; analisar a identidade da(o) Pedagoga(o), presente nas teses e dissertações, no banco de dados da UFG, PUC – GO, UnB, Capes e em artigos no Google, delimitando nos anos de 2009 – 2015; analisar no PPC de Pedagogia da UEG de 2009 quanto aos objetivos, perfil do egresso e fundamentos do curso a fim de desvelar qual a identidade da(o) Pedagoga(o) que ele propõe formar. Foi uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, e nos valem de leituras de autores que tratam do curso de Pedagogia como Saviani (2008) e Silva (2006), da identidade profissional, como Guimarães (2001), Pimenta e Anastasiou (2005), de currículo como Goodson (2013) e Pacheco (1996); de docência ampliada e polivalente como Vieira (2011) e Silva Cruz (2012); além da leitura da LDB n. 9.394/96; leitura da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006; realização da revisão de literatura; interpretação do PPC de Pedagogia da UEG de 2009. As análises apontaram para algumas contradições expressas no currículo, o que nos possibilitou afirmar que currículo escrito do referido curso, enquanto um elementos constitutivo da formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o), pretende formar para a docência polivalente mas não em todos os níveis e modalidades, assim atendendo parte das diretrizes legais.

**Palavras-chave:** Identidade d(a) pedagoga(o). Políticas Educacionais e Currículo. Docência Ampliada e Polivalente.

## ABSTRACT

The object of this work was the identity of (the) pedagogue (o). The delimitation was the identity of pedagogue (the) built by 2009 curriculum Faculty of Education of the State University of Goiás - UEG. With the approval of LDB n. 9.394 / 1996, the discussion on (the) pedagogue (the) escalated because the Faculty of Education was threatened with extinction. Their professional identity was defined only with Resolution CNE / CP n.01 / 2006, which has teaching based on that identity. By Resolution, teaching is presented as a pedagogical work that goes beyond the classroom barriers, and an expanded teaching. In this design, (the) pedagogue (o) is characterized as a teacher, manager and researcher. These characteristics can be applied in school spaces and also no school. The expanded teaching embraces the multi-purpose teaching, discussing the pedagogical work with children, youth and adults at different levels and types of education, which requires the (o) pedagogue (a) a theoretical mastery of all disciplines. The overall objective was to identify and analyze what identity of (the) Educator (o) the Pedagogy course curriculum, 2009 PPC UEG, it is proposed form. The specific objectives were to analyze the theoretical framework regarding the identity of (the) pedagogue (o), that curricula are proposed form; analyze the LDB 9.394 / 96 regarding the identity of (the) pedagogue (o), and his work space; analyze the CNE / CP n. 01, 2006, verifying the identity of which (a) Pedagoga (a), that it intends to form; analyze the identity of (the) pedagogue (the) present in the theses and dissertations in the UFG database, PUC - GO, UNB, Capes and articles in Google, delimiting in the years 2009-2015; analyze the 2009 UEG Pedagogy PPC of the aims, graduate profile and course fundamentals in order to understand what the identity of (the) pedagogue (the) he proposes forming. It was a qualitative research of bibliographic and documentary character, and we make use of readings by authors dealing with the Faculty of Education as Saviani (2008) and Silva (2006), professional identity, as Guimarães (2001), Pimenta and Anastasiou (2005) , curriculum and Goodson (2013) and Pacheco (1996); of expanded teaching and versatile as Vieira (2011) and Silva Cruz (2012); besides reading the LDB n. 9.394 / 96; Reading CNE / CP n. 01, 2006; completion of the literature review; interpretation of Pedagogy PPP UEG 2009. The analysis pointed out some contradictions expressed in the curriculum, which allowed us to state that resume writing of that course, as a constitutive element of the initial formation of the identity of (the) pedagogue (the) intends to form for teaching versatility, but not in all levels and modalities, thus meeting of the legal guidelines.

**Keywords:** Identity d (a) pedagogue (o). Educational and curriculum policies. Teaching expanded and versatile.

## LISTA DE QUADROS

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Quadro 01 - Teses da UFG             | 24 |
| Quadro 02 - Dissertações da UFG      | 26 |
| Quadro 03 - Teses da PUC - GO        | 30 |
| Quadro 04 - Dissertações da PUC - GO | 31 |
| Quadro 05 - Teses da UNB             | 37 |
| Quadro 06 - Dissertações da UNB      | 37 |
| Quadro 07 - Teses da CAPES           | 40 |
| Quadro 08 - Dissertações da CAPES    | 41 |
| Quadro 09 - Trabalhos do GOOGLE      | 47 |
| Quadro 10 - Categorias de análise    | 53 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 01 – Mapa com a localização da UEG            | 95  |
| Figura 02 – Docência Ampliada e Docência Polivalente | 98  |
| Figura 03 – Dimensões do Currículo                   | 112 |
| Figura 04 – Esquema do Currículo                     | 113 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 14  |
| <b>CAPÍTULO I – A IDENTIDADE DA(O) PEDAGOGA(O): uma análise dos marcos legais e da literatura</b>                     | 18  |
| 1.1 IDENTIDADE DA(O) PEDAGOGA(O): sua construção nos marcos legais  | 18  |
| 1.2 REVISÃO DA LITERATURA: entendimento sobre o objeto  | 23  |
| 1.2.1 Revisão da Literatura feita no site da UFG  | 24  |
| 1.2.2 Revisão da Literatura feita no site da PUC-GO   | 30  |
| 1.2.3 Revisão da Literatura feita no site da UnB  | 37  |
| 1.2.4 Revisão da Literatura feita no site da CAPES  | 40  |
| 1.2.5 Revisão da Literatura feita no site do GOOGLE   | 47  |
| 1.2.6 Análise da Revisão da Literatura  | 49  |
| <b>CAPÍTULO II – IDENTIDADE DOCENTE E CURRÍCULO: conceitos e concepções</b>   | 57  |
| 2.1 IDENTIDADE DA(O) PEDAGOGA(O): conceitos a serem discutidos  | 57  |
| 2.2 CURRÍCULO: concepções escritas a serem compreendidas  | 62  |
| 2.3 RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006: entendendo o documento legal que norteia o currículo do curso de Pedagogia no Brasil | 72  |
| 2.4 DOCÊNCIA AMPLIADA: entendendo o conceito  | 79  |
| <b>CAPÍTULO III – A IDENTIDADE DA(O) PEDAGOGA(O) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG: entre conhecer e analisar</b>          | 90  |
| 3.1 A UEG: criação e interiorização   | 90  |
| 3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: a identidade em análise   | 94  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 118 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | 123 |
| <b>ANEXOS</b>   | 130 |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender e analisar a identidade da(o) pedagoga(o) tendo como referência as determinações contidas no currículo de 2009 do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Buscou verificar como a identidade do professor está sendo construída nas políticas educacionais, principalmente nos cursos de Pedagogia. Entende-se identidade da(o) pedagoga(o) enquanto docência ampliada, cuja função designada é de um profissional formado para atuar enquanto professor, gestor e pesquisador.

Uma explanação quanto a três pontos deste trabalho é preciso fazer em seu início. Um deles é que ao longo do trabalho utilizaremos o termo pedagoga e pedagogo, mas de forma conjunta, pedagoga(o), para valorizar a formação de ambos os sexos. Optamos por colocar a pedagoga como centro devido à constituição do curso de Pedagogia ser mais de mulheres do que de homens. Outro ponto que cabe explicitar é que a discussão sobre a identidade de professores fornece elementos para compreender a identidade da(o) pedagoga(o), já que este é um professor. Mas, não somente professor. A identidade da(o) pedagoga(o) tem peculiaridades de sua formação que serão delineadas ao longo do trabalho.

O terceiro ponto é no tocante a escolha das categorias de análise da formação da identidade da(o) pedagoga(o). Para analisar a constituição dessa identidade elegemos dois núcleos de vários elementos: formação inicial e formação continuada. A formação inicial é entendida como os momentos de estudos acadêmicos em que as políticas educacionais, o currículo institucional, seja ele escrito ou praticado, e o trabalho pedagógico dos professores do curso são fortes constitutivos da identidade do professor. A formação continuada é entendida como os momentos que seguem à formação inicial. Ela se faz por toda a vida, em que o trabalho pedagógico com as condições estruturais, baseado na realidade concreta, nas dificuldades de atuação e no espaço educacional, bem como com os cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, favorece construir ou reconstruir a identidade do professor.

Dessa forma, a formação inicial pode ser caracterizada pelo currículo escrito em primeiro lugar por ser influenciado pelas políticas educacionais e o currículo efetivado no trabalho pedagógico dos docentes do curso formador. Já a formação continuada pode ser caracterizada em primeiro lugar pelo trabalho pedagógico do professor que, ao se deparar com as condições estruturais e financeiras, bem como as dificuldades inerentes ao trato docente e aos cursos formativos, favorecerá a (re)constituição da identidade do professor.

Destarte, tanto o currículo escrito quanto o trabalho pedagógico apresentam dimensões que se particularizam em cada análise. Mas, de forma totalizada o currículo

escrito no processo de formação inicial e o trabalho pedagógico no processo de formação continuada alicerçam a constituição da identidade do professor, nesta pesquisa da(o) pedagoga(o). A construção da identidade do professor é um processo que se (re)constitui ao longo da vida acadêmica e profissional. Para tanto, investigar a identidade do professor perpassa pela investigação da formação inicial e continuada.

Por questões temporais típicas de uma pesquisa, elegemos analisar a identidade do professor em seu processo inicial de formação, pois defendemos que enquanto processo formativo deve-se partir do começo. Nesse contexto, a análise que este trabalho pretendeu fazer foi da constituição da identidade da(o) pedagoga(o), pela formação inicial, por sua base elementar, levando em consideração o currículo escrito e as políticas educacionais. Ainda por questões temporais não será analisado o currículo praticado ao longo da formação inicial desse futuro professor. Assim, apresentamos que o currículo escrito em consonância com as políticas educacionais seja a base mais elementar, pois supostamente o currículo praticado primeiro precisa ser escrito, o qual deve atender as políticas educacionais.

A identidade de professores é uma temática de questionamentos inesgotáveis, visto a complexidade e as mudanças das políticas educacionais advindas da sociedade nos últimos dez anos. Um exemplo de mudança quanto à identidade de professor, no caso da(o) pedagoga(o) é a Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, que formaliza a identidade da(o) pedagoga(o) para a docência em sala de aula abrangendo a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - EJA e modalidade normal do Ensino Médio, bem como no campo da pesquisa, atuação em espaços não escolares, atuação interdisciplinar e organização de estudo.

A referida Resolução prevê que os cursos de licenciatura em Pedagogia preparem os profissionais para atuarem em espaços escolares e não escolares. A sociedade atual tem oportunizado ao pedagogo outros campos profissionais para além da sala de aula, como na pesquisa, na gestão e em espaços não formais, como afirma Silva (2007, p. 38) “[...] o aparecimento de espaços educacionais não formais [...] abrem para o pedagogo novas oportunidades de atuação”, além de ter este direito explícito na Resolução CNE/CP n. 01/2006 enquanto formação.

A formação de um docente está permeada por influências da sociedade e das políticas educacionais. Conforme as demandas da sociedade podem vir a serem organizadas e efetivadas as políticas educacionais. Nesse sentido, o presente trabalho discute sobre a identidade pela docência. As políticas educacionais a partir de 2006 suscitam a docência ampliada. Contudo, é preciso entender como esse conceito se configura no currículo dos cursos de formação de professores, no caso específico, da(o) pedagoga(o). As mudanças

ocorridas na sociedade e as políticas educacionais se efetivam nas instituições escolares por via do currículo, que delinea a identidade dos professores.

Essas questões postularam o objeto deste trabalho que foi conhecer a identidade da(o) pedagoga(o) que o currículo da UEG de 2009 propõe. Portanto, o problema dessa investigação é “Qual a identidade da(o) pedagoga(o) o currículo do curso de Pedagogia da UEG, de 2009, se propõe formar?”. A revisão da literatura permite afirmar que essa questão não está respondida. A partir da problemática elaboramos algumas outras questões específicas, que são: “Qual a identidade da(o) pedagoga(o) que o referencial teórico discute como sendo o que os currículos deveriam formar? Qual a identidade da(o) Pedagoga(o) que a LDB 9.394/96 propõe que os currículos devem formar? Qual a identidade da(o) Pedagoga(o) a Resolução CNE/CP 01 de 2006 propõe formar? Quais as características de identidade da(o) Pedagoga(o) que as teses e dissertações registradas nos bancos de dados, do ano de 2009 a 2015, apresentam no processo de formação? Quais os fundamentos gerais do PPC do curso de Pedagogia da UEG de 2009, sobre a identidade da(o) Pedagoga(o)?”.

Para responder ao problema e alcançar o objetivo geral elegemos como objetivos específicos: analisar o referencial teórico no que tange à identidade da(o) Pedagoga(o), que os currículos se propõem formar; analisar a LDB 9.394/96 no tocante à identidade da(o) Pedagoga(o), e seu espaço de atuação; analisar a Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, verificando qual a identidade da(o) Pedagoga(o), que a mesma se propõe formar; analisar a identidade da(o) Pedagoga(o), presente nas teses e dissertações, no banco de dados da UFG, PUC – GO, UnB, Capes e em artigos, delimitando nos anos de 2009 – 2015; analisar no PPC de Pedagogia da UEG de 2009 quanto aos objetivos, perfil do egresso e fundamentos do curso a fim de desvelar qual a identidade da(o) Pedagoga(o) que ele propõe formar.

O objeto desta pesquisa delimitou-se na UEG, por ser pública, gratuita, multicampi e, principalmente interiorizada. E, para o desenvolvimento da mesma optamos pela pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. A análise do objeto se fez no currículo escrito, por questões já apresentadas.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, nos valem de leituras em autores, como por exemplo, que tratam do curso de Pedagogia como Saviani (2008) e Silva (2006), da identidade como Guimarães (2001), Pimenta e Anastasiou (2005), de currículo como Goodson (2013) e Pacheco (1996); de docência ampliada Vieira (2011) e docência polivalente como Silva Cruz (2012) para compor o *corpus* teórico do trabalho. Como subsídios para a pesquisa documental realizamos a interpretação e análise dos artigos 62, 63 e 64 da LDB 9394/96, analisando esses artigos que tratam da formação e identidade e atuação da(o) pedagoga(o). Também realizamos a leitura da Resolução CNE/CP n. 01 de



2006, analisando seus 15 artigos e compreendendo a identidade da(o) pedagoga(o) que a legislação apresenta e que devem estar prescritos no currículo das instituições formadoras.

As análises nos documentos da UEG fizemos a partir da leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2010) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2011) da Instituição, com o objetivo de compreender a missão e os objetivos que a referida instituição de Ensino Superior apresenta para com o seu público. Realizamos uma leitura e análise detalhada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEG de 2009, analisando a missão, os objetivos, o perfil do egresso e os fundamentos gerais, com intuito de desvelar qual a identidade da(o) pedagoga(o) que o currículo escrito propõe formar e se o mesmo contempla os aspectos da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006.

Outra dinâmica da investigação foi a realização de uma revisão literária, em teses e dissertações, no banco de dados da UFG, PUC – GO, UnB, Capes e em artigos no Google, delimitando nos anos de 2009-2015. A delimitação da pesquisa foi nos anos de 2009-2015. Para encontrar os trabalhos utilizou-se o descritor *identidade de pedagogo*, podendo estar tanto nos títulos dos trabalhos quanto nas palavras-chaves e/ou resumo.

Essa pesquisa foi estruturada em três capítulos. O primeiro abordou sobre a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil e a revisão da literatura sobre o que as pesquisas têm apresentado sobre o objeto de estudo. O segundo apresentou os conceitos sobre identidade da(o) pedagoga(o), as concepções sobre o currículo formativo, analisou a Resolução CNE/CP n. 01 de 2006 e discutiu o conceito de docência ampliada e polivalente. O terceiro apresentou a criação da UEG e analisou o currículo escrito do curso de Pedagogia da UEG de 2009, percebendo qual a identidade da(o) pedagoga(o) da UEG de 2009 que o currículo propõe formar.

O trabalho evidenciou alguns pontos importantes da identidade da(o) pedagoga(o). A docência ampliada enquanto trabalho pedagógico que se efetiva em espaços escolares e não escolares foi evidenciado pela Resolução CNE/CP n. 01/2006 e apresentado em alguns momentos do currículo do curso de Pedagogia da UEG e negado em outros. A identidade da(o) pedagoga(o) pautada no currículo integrado com uma prática pedagógica interdisciplinar, revestida da indissociabilidade entre teoria e prática e da flexibilidade denotam uma formação que atende ao domínio teórico, prático e as demandas sociais, sendo que isto está previsto em determinados momentos do currículo, mas negado em outros. Esses pontos entre outros, surgiram na análise do currículo escrito do Curso de Pedagogia do ano de 2009 da UEG. Mediante este currículo se estabelece a base elementar da formação da identidade da(o) pedagoga(o).

## **CAPÍTULO I**

### **A IDENTIDADE DA(O) PEDAGOGA(O): uma análise dos marcos legais e da literatura**

O objetivo deste capítulo é compreender no contexto histórico como a identidade da(o) pedagoga(o) foi sendo constituída a partir de um dos seus elementos que são as políticas educacionais, aqui apresentadas pelos marcos legais brasileiros e identificada em pesquisas, com base em Saviani (2008) e Silva (2006). A identidade docente é constituída enquanto um processo e influenciada por vários elementos, dentre os quais caracterizamos por formação inicial e formação continuada. As políticas educacionais, o currículo e o trabalho docente são elementos da formação inicial. A relação com os colegas, com os alunos e com os pais no trabalho concreto, as condições desse trabalho, a frágil valorização da profissão e os cursos de aprimoramento, são elementos constitutivos da formação continuada. No entanto, nesse estudo, analisaremos a identidade proposta das Diretrizes Nacionais que são referência para elaboração e execução do currículo. Ainda na intenção de conhecer o que as pesquisas do período de 2009 a 2015 têm estudado sobre a temática, realizamos uma revisão da literatura, com busca nas bibliotecas virtuais da UFG, PUC-GO, UnB, na CAPES e no Google. Por fim, fizemos uma análise da revisão da literatura, identificando quatro categorias predominantes. Tanto a historicidade quanto a revisão da literatura, possibilitam inferir que, apesar da existência dos documentos legais que tratam das diretrizes do curso de Pedagogia no Brasil e das pesquisas efetivadas nos últimos anos, ainda não existe um consenso sobre a identidade da(o) pedagoga(o).

#### **1.1 IDENTIDADE DA(O) PEDAGOGA(O): sua construção nos marcos legais**

A identidade de professor ou identidade docente é constituída ao longo dos anos por um processo formativo que se estabelece, segundo Pimenta e Anastasiou (2005) em dois grandes momentos. Um deles é no momento da formação inicial e o outro na formação continuada. Cada momento apresenta elementos constitutivos que devem ser levados em consideração. Salientamos que na formação inicial o currículo escrito em consonância com as políticas educacionais é um relevante elemento constitutivo e, na formação continuada o trabalho pedagógico com todas as suas peculiaridades é um relevante elemento constitutivo. Para além desses momentos que formam a identidade de professor é preciso compreender

que a identidade da(o) pedagoga(o) apresenta ainda outras peculiaridades. Essas peculiaridades serão discutidas no segundo capítulo.

A identidade da(o) pedagoga(o) se delinea pelos currículos dos cursos de Pedagogia, que devem ser elaborados com base na legislação vigente, enquanto um relevante elemento constitutivo. Mediante a Resolução CNE/CP n. 01/2006, a base da identidade da(o) pedagoga(o) é a docência enquanto trabalho pedagógico. A compreensão do trabalho pedagógico nesse documento ultrapassa as barreiras da sala de aula. Nessa concepção, a(o) pedagoga(o) se caracteriza como professor, gestor e pesquisador, em espaços escolares e também não escolares.

Segundo a Resolução CNE/CP n. 01/2006, a(o) pedagoga(o) tem como base de identidade a docência e que seu trabalho vai para além da sala de aula. Isso pode ser compreendido como sendo o trabalho docente para além da escola. Portanto, o trabalho docente não se restringe à escola. Não sendo sinônimo de trabalho escolar. Libâneo (2002, p. 64) apresenta que “A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais”. Pela análise da escrita do autor, é possível dizer que a educação acontece em todos os lugares em que há relações sociais, ou seja, não se limita ao espaço escolar, fomentando que o trabalho docente não é sinônimo de trabalho escolar. Assim, podemos dizer que o trabalho escolar é o trabalho docente, mas o trabalho docente não é apenas o trabalho escolar.

Com base nessa perspectiva é que os currículos deveriam ser escritos e efetivados. Quase uma década após a homologação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, ainda é motivo de questionamentos e debates. Isso é devido ao fato que esta Resolução e os currículos elaborados com base nela podem camuflar uma formação crítica e emancipadora. Essa formação inicial alicerça a identidade docente, que pode ser crítica e emancipadora ou reprodutora das relações sociais.

As políticas educacionais são elaboradas tendo como ponto de partida as necessidades sociais. Assim, a identidade docente pode ser construída para a reprodução ou crítica das questões sociais. Apesar de que o que se pretende teoricamente pode não ser o que se tem socialmente, bem como o que se pretende socialmente não ser o que tem teoricamente. Essas questões podem ser percebidas ao analisar os marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil.

De 1939 a 2005 o curso de Pedagogia não tinha documento que apresentava uma identidade da(o) pedagoga(o) a ser formada(o). Na visão de Saviani (2008a), Silva (2006) e

Brzezinski (1996), os três marcos legais desse período apresentaram uma tendência tecnicista na formação da identidade da(o) pedagoga(o).

O primeiro marco legal foi em 1939, com o Decreto-Lei n.1190. O segundo foi, em 1962, com o Parecer n. 251. O terceiro foi, em 1969, com o Parecer n. 252. O primeiro marco legal foi na década de 1930 quando se criou o Curso de Pedagogia, pelo Decreto – Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia a qual se transformou em Universidade do Distrito Federal, seguindo uma padronização a qual era decorrente da concepção que regulamentava todas as licenciaturas no modelo 3 + 1, em que o curso tinha como objetivo formar licenciados e bacharéis. Na concepção de Saviani (2008a, p. 39), “o curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado”.

Desse modo, elaborou-se o segundo marco legal do curso de Pedagogia, que foi o Parecer n. 251 de 1962, que procurou superar a dicotomia 3+1, do Padrão Federal. Porém, não foi o suficiente para superar os problemas, tendo ainda uma formação de caráter tecnicista. Isso porque a identidade da(o) pedagoga(o) e o campo de atuação das(os) pedagogas(os) não foi colocado em debate. Segundo Silva (2006, p. 16), “[...] o curso de pedagogia destina-se à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.”. Essa concepção aparece em alguns trabalhos analisados durante a revisão de literatura.

A Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 tratou da Reforma do Ensino Superior, de maneira que possibilitou a expansão do ensino superior privado, sanando o problema das vagas para o 3º grau das universidades públicas – nomenclatura usada na época. O terceiro marco legal do curso de Pedagogia surge nesse cenário.

O Parecer n. 252 de 1969 também tentou superar a dicotomia do Padrão Federal e do Parecer n. 251, ao extinguir o bacharelado em Pedagogia e passar a formar as(os) pedagogas(os) de uma única forma. Porém, sendo uma única formação por habilitações. Assim, a identidade da(o) pedagoga(o) seria de um profissional técnico da educação.

Para Silva (2006, p. 26), o Parecer n. 252/1969 “cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”. Assim, o pedagogo seria licenciado, mas habilitado para diversas áreas. A tendência tecnicista se estabeleceu no Ensino Superior com mais evidência depois da Reforma Universitária e do Parecer n. 252/1969. As habilitações possibilitavam um aprofundamento na área específica, mas com domínio apenas dessa área.

Brzezinski (1996) critica esse modelo de formação tecnicista, pois se forma profissionais preparados para a produção no mercado de trabalho, sendo que o objetivo maior dessa formação é a adequação da educação para com as exigências da sociedade e não a formação de indivíduos capazes de exercer a autonomia e preocupados com as mudanças sociais. Isso denota que a formação tecnicista se alicerçava em um trabalho pedagógico tecnicista, fragmentado, acrítico, ahistórico, apolítico e quiçá alienado.

Sobre isso, Saviani (2008a, p. 50) afirma que “ao que parece o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de Pedagogia reside na concepção que subordina a educação à lógica do mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social [...]”. Com essa compreensão, o autor afirma que a pretensão dos cursos era formar especialistas para garantir “[...] a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade” (idem, p. 51). Essas questões possibilitaram a Saviani (2008a) a criação do termo “concepção produtivista da educação”, que fomentava a teoria do capital humano, surgido na época.

Após a retomada do regime democrático, em 1985, em quase 20 meses, elaborou-se uma Nova Constituição, que passou a vigorar a partir de 1988. Essa Constituição vigora até a atualidade e se apresenta com 245 artigos e muitas emendas, inclusive na educação. Nesse período, Saviani (2008a, p. 118) apresenta uma proposta de educação que iria contra a proposta hegemônica da teoria do capital humano, pois

Na década de 1980, emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica. Nessa formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Com esse pano de fundo e com base no processo de redemocratização e da Nova Constituição, iniciou-se a elaboração da nova LDB. Foram longos dez anos de tramitação, entre debates e negociações, até aprovarem um projeto único de lei e ser sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 sob o n. 9.394. A LDB n. 9.394/1996, em seus artigos 62, 63 e 64<sup>1</sup> gerou polêmica em relação ao curso de Pedagogia.

---

<sup>1</sup> 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 séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão; cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBN n.º. 9394/96) (BRASIL, 1996, p. art.63).

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

Nesse contexto, várias discussões ocorreram de 1996 a 2005. Entre debates e elaborações de projetos, surge o quarto marco legal em 2006, com a Resolução CNE/CP n. 01. Esse marco prometia ser o divisor de águas na formação da identidade da(o) pedagoga(o). Debatia-se sobre a necessidade de uma formação crítica, política, integrada, histórica e quiçá emancipadora. Para isso, o trabalho docente deveria ser pautado em elementos cujos documentos legais preveem e se estabelece no currículo. Quanto ao quarto marco legal, cujo está em vigência no momento, haverá um aprofundamento no segundo capítulo. Mediante essas questões, Saviani (2008a, p. 138) reforça que

O papel da pedagogia não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos.

Levando em conta esse cenário algumas pesquisas foram realizadas e aqui apresentadas, as quais colocam em evidência questões conceituais e curriculares em relação ao curso de Pedagogia que podem ser reflexo dos marcos legais. Na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009, p. 126), os resultados encontrados evidenciaram uma abrangência de currículo, pois:

[...] pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se analisa o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo seqüencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas.

A fragmentação é explícita e a integração, unicidade, interdisciplinaridade curricular ainda é teorizada, mas em muitos casos não há evidências na prática pedagógica de processos educativos que viabilizam a aprendizagem significativa, pois os processos educativos permanecem grande parte na prática tradicional ou cartesiana. Isso foi possível constatar por meio da pesquisa de Gatti e Rivai, utilizada por Pimenta (2001). Nessa pesquisa as autoras apresentam que muito se discute sobre a necessidade da relação entre a teoria e a prática, acerca das ações interdisciplinares propiciadas pela organização curricular, porém, na realidade, predomina a fragmentação e o isolamento entre disciplinas pedagógicas e específicas nas áreas de formação e atuação do pedagogo.

Outra pesquisa realizada, agora por Gatti e Nunes (2009), apresenta que há superficialidade dos conteúdos a serem ensinados na educação infantil e nos anos iniciais do

ensino fundamental. As autoras concluíram que esses conteúdos são pouco abordados nos Cursos de Pedagogia. Gatti e Nunes (2009, p. 33) discutem que as universidades públicas não dispõem de disciplinas com esta natureza e que “tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos”.

As disciplinas de conteúdos e metodologias, conforme ressaltam as autoras, apresentam um caráter teórico e não de prática. As autoras mostram ainda que as disciplinas e as suas ementas são frágeis e com superficialidade teórica. Gatti e Nunes (2009) ainda estudaram a relação teoria-prática e anunciaram a sua separação. Nos currículos os referenciais teóricos têm pouca associação com conteúdo da educação básica. As disciplinas de Ciências, História e Geografia expressam fragilidade em suas ementas, por exemplo.

Em outra pesquisa, esta realizada por Libâneo (2011), é apresentado que os cursos de Pedagogia no Brasil apresentam fragilidades teóricas nas disciplinas que discutem os conteúdos e processos de ensino das disciplinas do Ensino Fundamental, pois consideram que os alunos já têm o domínio desses conteúdos e bastaria apenas a discussão sobre as metodologias do ensino. Para Libâneo (2011, p. 62), “o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação de professores”.

Essas pesquisas denotam que as instituições com curso de Pedagogia que foram pesquisadas, apresentam um currículo fragmentado, falta de interdisciplinaridade e de relação teoria e prática, superficialidade de conteúdos, abordagens descritivas, fragilidade ementária e teórica, apresenta contradições e formação insatisfatória. Essas problemáticas interferem na formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o), pois dessa forma estará sendo formado de maneira fragilizada. Partindo dessas premissas se torna interessante uma abordagem sobre o objeto no sentido do que os pesquisadores têm buscado compreender quanto à identidade de professor, em especial, da(o) pedagoga(o).

## 1.2 REVISÃO DA LITERATURA: entendimento sobre o objeto

Visando um maior entendimento sobre o objeto dessa dissertação, realizou-se a revisão de literatura delimitada aos anos de 2009-2015, com o descritor *identidade de pedagogo*. Após a compilação, analisou-se os resumos dos trabalhos, visando identificar as discussões e considerações que os trabalhos têm travado sobre o objeto. As instituições goianas foram alvo maior, pela intenção de entender o objeto no olhar dos estudos goianos.

A apresentação dos trabalhos é feita em dois quadros. O primeiro apresenta as teses e o segundo as dissertações. Os trabalhos da CAPES e do Google foram apresentados em único quadro. Após a apresentação dos quadros apresentar-se-á a análise dos trabalhos e a busca pelas categorias. Os trabalhos identificados como os mais próximos do objeto desta dissertação foram utilizados enquanto *corpus* teórico para a mesma.

### 1.2.1 Revisão da Literatura feita no site da UFG

A revisão realizada na biblioteca digital da UFG, pelo link [www.repertorio.bc.ufg.br/tede](http://www.repertorio.bc.ufg.br/tede) encontrou 3 teses e 9 dissertações. O Quadro n. 1 apresenta as 3 teses encontradas, sendo 2 de 2011 e 1 de 2009.

Quadro n. 1 – Teses da UFG

| ANO  | AUTOR                               | TÍTULO  | OBJETO DE ESTUDO  |
|------|-------------------------------------|---|---|
| 2011 | PASSOS,<br>Vania Maria de<br>Araujo | A PROFISSÃO DOCENTE E<br>O CURSO DE PEDAGOGIA<br>NA UNIVERSIDADE<br>FEDERAL DO TOCANTINS  | Profissão docente no curso de Pedagogia da<br>Universidade Federal do Tocantins (UFT) e<br>relação sujeito e objeto para a compreensão da<br>profissão docente. |
| 2011 | LIPOVETSKY,<br>Noêmia               | FORMAÇÃO E TRABALHO<br>DOCENTE: da crítica ideal à<br>crítica construída  | Relação entre a formação e o trabalho docente   |
| 2009 | LIMONTA,<br>Sandra Valéria          | CURRÍCULO E FORMAÇÃO<br>DE PROFESSORES: um<br>estudo e proposta curricular do<br>curso de pedagogia da<br>Universidade Estadual de<br>Goiás | Formação de professores e o currículo do curso<br>de Pedagogia da UEG.  |

Fonte: [www.repertorio.bc.ufg.br/tede](http://www.repertorio.bc.ufg.br/tede)

O trabalho de Passos (2011) teve como objeto de estudo a profissão docente nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins (UFT), sendo um dos elementos que envolvem toda a complexidade da profissão. Segundo a autora essa discussão precisa ser travada no que tange ao significado do sujeito, profissional em formação e o objeto, profissão docente. Isso ocasiona uma reflexão sobre o pensar e o agir dentro do processo educativo.

Teve como objetivo geral a compreensão de como e sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente tem sido desenvolvido dentro dos cursos de Pedagogia



da UFT. A percepção da autora foi que a relação entre o sujeito e o objeto no que tange à compreensão da profissão docente tem um sentido ambíguo e que não está ao alcance do que é proposto pelo projeto pedagógico do curso. O trabalho objetiva também contribuir no sentido de afirmar e confirmar que há uma *ambiguidade* e incerteza no que diz respeito à profissão docente dentro da formação inicial dos profissionais.

Lipovetsky (2011) investigou a relação que há entre a formação e o trabalho docente. Nesse viés foi realizada uma busca com os alunos do curso de Pedagogia da UFG, que já exercem o trabalho educativo, para desvelar como é a compreensão dos mesmos em relação à sociedade atual e qual o papel da educação e do trabalho docente, diante de um pensamento crítico. O objetivo maior do trabalho foi investigar a relação que há entre a formação e o trabalho docente de acordo com a compreensão dos alunos que já exercem o trabalho no campo educativo.

A autora demonstrou que os sujeitos investigados veem a sociedade regida pelo capital, sendo um modelo que deve ser aprofundado e aperfeiçoado, devido ao movimento de reprodução das relações sociais que ocorrem na sociedade. Fica claro a partir da leitura do trabalho que a sociedade necessita de uma formação para a cidadania, que tenha indivíduos aptos e capazes de atuarem de maneira adaptada, criativa e flexibilizada, com vistas à transformação da sociedade que é dominada pelo capital, construindo uma ordem que seja a inversa da que está imposta pela sociedade atual, constatando um *sentido ambíguo* quanto a formação.

A pesquisa de Limonta (2009) teve como temática de estudo a formação de professores. Seu objeto de pesquisa foi o currículo do curso de Pedagogia da UEG. O trabalho objetivou identificar e analisar quais os limites e as possibilidades que o currículo do curso de Pedagogia da referida universidade propõe e quais as suas relações com as políticas educacionais para com a formação dos professores de Ensino Superior do Brasil. O trabalho traz o currículo como uma construção social e cultural e em constante processo, ou seja, o mesmo é constituído por um campo de debate em que há diferentes perspectivas de formação.

A autora afirma que a Universidade é um lugar de produção crítica de cultura e conhecimento, bem como um espaço que privilegia a formação de professores. Concluiu que a UEG é uma instituição social e política, destacando algumas contradições. Uma é quanto ao relevante papel que a universidade tem na oferta do ensino superior no estado, principalmente no interior e a outra é quanto ao programa de governo, que provocou uma expansão e diversificação de cursos em caráter acelerado, carregado de problemas de várias ordens.

Diante de todos os dados empíricos levantados, a autora realizou uma análise e colocou o trabalho docente como a categoria de análise em destaque e apresentou qual o perfil social e também profissional dos professores e dos alunos de pedagogia da UEG. Essa análise resultou na discussão sobre o planejamento e o desenvolvimento do currículo no curso de Pedagogia, como *currículo integrado*, apresentando um marco epistemológico e um político, mediante as análises dos *componentes curriculares e o currículo em ação*.

O Quadro n. 2 apresenta as 09 dissertações encontradas, sendo 1 de 2015, 1 de 2014, 4 de 2013, 1 de 2012, 1 de 2010 e 1 de 2009.

Quadro n. 2 – Dissertações da UFG

| ANO  | AUTOR                          | TÍTULO  | OBJETO DE ESTUDO  |
|------|--------------------------------|---|---|
| 2009 | BIANCO, Rita de Cássia R. Del  | PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PROJETOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES DO ESTADO DE GOIÁS                                    | Os projetos de cursos de pedagogia da UCG, UFG e UEG com o olhar na profissionalização docente.   |
| 2010 | CHAGAS, Regiane de Ávila       | FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR: um estudo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG | O projeto do curso de Educação Física da UEG de Goiânia, pelos saberes profissionais, os meios de veiculação dos saberes, bem como a cultura docente.             |
| 2012 | NOGUEIRA SOBRINHA, Denise Elza | VIDA, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG  | Relação existente entre a formação e a subjetividade na formação de professores, bem como sua complexidade diante do processo formativo.                          |
| 2013 | FERREIRA, Ione Mendes Silva    | O (A) PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO: contribuições das produções acadêmicas do centro-oeste                         | As pesquisas de professores da Educação Infantil, desenvolvidas no Centro Oeste entre 1999 e 2007.  |
| 2013 | DUARTE, Luciana Candida        | FORMAÇÃO CONTINUADA: professores da Educação Infantil da rede municipal de Catalão-GO   | A formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão ofereceu aos professores da Educação Infantil entre os anos de 2000 a 2010.               |
| 2013 | ARANTES, Fabiano José Ferreira | FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO: políticas, currículos e docentes                             | Formação docente e o processo de formação dos professores de licenciatura do IF Goiano conforme as políticas, currículos e os docentes dos cursos da instituição. |

|      |                                 |   |  |
|------|---------------------------------|---|--|
| 2013 | PIMENTEL,<br>Fabiana Soares     | INFÂNCIAS E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise a partir do projeto político pedagógico             | Relação e articulação entre projeto político pedagógico e a garantia dos direitos da criança, tendo como destaque as políticas implementadas nas últimas décadas e as práticas educativas. |
| 2014 | LIMA, Daniel<br>Fernando de     | FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PEDAGOGAS DO INTERIOR DE GOIÁS A PARTIR DE SUAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS                  | A formação dos professores e pedagogas que são egressos do curso de Pedagogia da UFG de Catalão.   |
| 2015 | SILVA,<br>Rubislei Sabino<br>da | A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS NA PERSPECTIVA DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM PEDAGOGIA (2000-2007) | A formação docente do pedagogo da Licenciatura Plena Parcelada   |

Fonte: [www.repertorio.bc.ufg.br/tede](http://www.repertorio.bc.ufg.br/tede)

A pesquisa de Bianco (2009) analisou os projetos de cursos de Pedagogia da UCG, UFG e UEG levando em consideração o contexto histórico, social e político, bem como as características particulares de cada curso de cada universidade. Falou-se sobre os conceitos e conjunturas que são inerentes a profissão docente e também quanto à profissionalidade e saberes docentes. Apresentou-se que cada instituição possui seu projeto de curso e, que o mesmo é elaborado através da legislação educacional e da direção política de cada instituição. Discutiu-se sobre o ensino superior em Goiás com base nas instituições pesquisadas. Fez-se uma análise dos projetos dos cursos para desvelar quais as conexões que há entre a *teoria estudada e a prática das instituições*. A autora concluiu que há uma certa *ambiguidade*, devido a contradição histórica e temporal no que tange à profissionalidade docente, visto que hora há uma contradição política e hora ética mas, sempre focada no pragmatismo o qual exige alguns confrontos e revisões no campo educacional.

Chagas (2010), em seu trabalho, discutiu o projeto do curso de *Educação Física* da UEG de Goiânia e, teve como análise de referência os saberes profissionais, os meios de veiculação dos saberes, bem como a cultura docente. Buscou compreender como essas referências analisadas contribuem na construção da identidade profissional. Concluiu que a formação do curso, de maneira geral, possibilita uma segurança no que tange o exercício da docência, mesmo sabendo que há um viés muito teórico no curso. Há uma qualidade no que diz respeito à teoria e a cientificidade e, há um resultado satisfatório quanto à formação

pedagógica. Chegou-se a essa conclusão, pois os estudantes identificam a profissão que escolheram através de uma imagem positiva da alternativa de ser ou não professor.

O trabalho de Nogueira (2012) teve como objetivo maior compreender qual a relação existente entre a formação e a subjetividade na formação de professores, bem como sua complexidade diante do processo formativo do curso *Pedagogia da Terra*. O curso permeava a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos, valendo-se da dimensão da sensibilidade e da solidariedade da formação docente. Levou-se em consideração os conhecimentos prévios do corpo discente e realizou-se um processo de metacognição dos estudantes através do processo de ensinagem. Esse trabalho foi marcado pela contradição e pela resistência da sociedade como da própria universidade, visto que muitos não aceitavam o curso Pedagogia da Terra.

Ferreira (2013) investigou sobre as pesquisas de professores da Educação Infantil que foram desenvolvidas no Centro Oeste nos anos de 1999 a 2007. A autora assumiu o compromisso de que as análises realizadas pelo referencial metodológico de cunho materialista histórico dialético poderiam apontar transformações no que tange ao campo da infância, da Educação Infantil e também da formação dos professores. Realizou-se uma análise crítica das possíveis contribuições das pesquisas sobre os professores da Educação Infantil para a infância, a educação infantil e também para a formação dos profissionais. Concluiu-se que as pesquisas analisadas indicam que há uma necessidade de pensar em propostas para formação de professores, comprometidas com a *superação de reducionismos e também determinismos históricos*, visto que esses ainda acompanham o entendimento que se tem sobre criança, infância e educação infantil no Centro Oeste.

Duarte (2013) analisou a formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão ofereceu aos professores da Educação Infantil entre os anos de 2000 a 2010. Esse trabalho teve como objetivo proporcionar uma reflexão das concepções de *formação continuada* que são expressas tanto pelos gestores da Secretaria de Educação como pelos professores. Houve a interpretação de que há necessidade de formação continuada e, também teve como objetivo fazer com que os leitores do trabalho pensem e repensem sobre a necessidade da formação de professores conscientes para com o desenvolvimento da profissionalidade docente. O trabalho apresentou ser imprescindível que os professores e também os professores dos professores estejam em constante reflexão quanto a prática docente diária, bem como dos processos de formação, dos modelos de formação inicial e continuada. Fazendo-se necessário uma conscientização diária sobre a importância da formação como um processo contínuo de descobertas, os quais proporcionam dia a dia uma nova fundamentação e experiências na prática pedagógica educacional.

O trabalho de Arantes (2013) teve como temática a formação docente e como objetivo maior analisar o processo de formação dos professores de licenciatura do IF Goiano conforme as políticas, currículos e docentes que compõem os cursos da instituição. Segundo a autora as análises realizadas apresentam que a formação docente desses cursos tem caráter *bacharelado* e, que atualmente a oferta desses cursos tem sido uma expansão política governamental para a formação de professores, denotando *ambiguidade*. O autor objetivou conhecer em que perspectiva esses cursos tem sido implementados, se estão organizados como licenciaturas, se os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares têm a formação de professores como referência e, por fim se os profissionais que atuam nos cursos têm o ensino e a formação de professores enquanto referência. Também objetivou discutir sobre a formação docente, suas perspectivas e especialidades, a fim de refletir sobre uma formação não redentora. Concluiu-se que os cursos são organizados com perspectivas diferentes. As matrizes em sua maioria estão organizadas com perspectivas diferentes. A partir de um ponto de vista quantitativo é possível dizer que há uma concentração em áreas específicas, ou seja, há uma proximidade quanto à formação 3+1. Dessa forma, há um distanciamento quando ao que é proposto nos projetos pedagógico dos cursos e nas suas matrizes curriculares no que tange a formação dos professores e do perfil dos professores que atuam nos cursos.

A pesquisa de Pimentel (2013) investigou sobre a relação e articulação entre projeto político pedagógico e a *garantia dos direitos da criança*, tendo como destaque as políticas implementadas das últimas décadas e as práticas educativas. Objetivou-se compreender que o projeto político pedagógico é um instrumento de organização do trabalho político e pedagógico, revelando e efetivando a criança enquanto um sujeito cheio de direitos. A autora concluiu que a partir da metade do século XX a história da infância e da criança brasileira foi sintetizada por aparato jurídico-legal. A concepção efetivada de criança, infância e seus direitos ainda continuam abstratas, sendo necessária uma compreensão e construção da educação infantil enquanto um direito das crianças.

A pesquisa de Lima (2014) teve como objetivo maior analisar a formação dos professoras e pedagogas que são egressas do curso de Pedagogia da UFG de Catalão, a partir de suas histórias de vida acadêmica e profissional. O autor elaborou reflexões das *memórias e significados* sobre formação e profissionalização das professoras entrevistadas através de suas biografias educativas. O autor visou compreender qual a importância da formação profissional dessas professoras, qual a relação entre formação e profissionalização para elas e, refletir sobre a profissionalização das mesmas. De acordo com a compreensão de vida das professoras pedagogas o autor compreendeu como a formação delas foram constituídas

enquanto professores pelas relações dinâmicas na sociedade, evidenciando a relevância da história de vidas pessoais no processo de formação docente.

A pesquisa de Silva (2015) visou compreender o processo de formação das licenciaturas parceladas a partir da história de vida de quatro professoras que são egressas do curso de pedagogia da UEG, de Pires do Rio, entre os anos de 2000 a 2007. O estudo trabalhou com a abordagem autobiográfica, utilizando a biografia educativa, visto que a mesma explora as experiências que foram desenvolvidas ao longo do curso e da vida de cada uma dessas professoras. Também foi fonte de coleta de dados as narrativas de formação, com a proposta pedagógica do curso de Pedagogia, pensando no modelo de formação a partir desse documento legal. Buscou-se desvelar como ocorreu a formação dos professores egressos do curso de Pedagogia Parcelada da UEG de Pires do Rio, a partir da perspectiva dos professores pesquisados. Discutiu-se então a história de vida das quatro professores dando ênfase à formação que as mesmas receberam, apresentou-se o contexto histórico que motivou a criação dos cursos na *modalidade parcelada* no estado de Goiás e analisou-se a percepção desses egressos das licenciaturas parceladas quanto às relações estabelecidas com a *formação recebida e a profissão exercida*.

### 1.2.2 Revisão da Literatura feita no sita da PUC- GO

A revisão realizada na biblioteca digital da PUC - GO pelo link [www.tede.biblioteca.pucgoias.edu.br](http://www.tede.biblioteca.pucgoias.edu.br) encontrou 2 teses e 10 dissertações. O Quadro n. 3 apresenta as 2 teses encontradas, sendo 1 tese de 2011 e 1 de 2010.

Quadro 3 – Teses da PUC - GO

| ANO  | AUTOR   | TÍTULO  | OBJETO DE ESTUDO  |
|------|---|---|---|
| 2011 | MOURA, Juçara<br>Gomes de                       | A FORMAÇÃO NO CURSO DE<br>PEDAGOGIA E A PRÁTICA DE<br>ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA:<br>uma análise das contradições     | Prática de ensino da leitura e<br>escrita                           |
| 2010 | MESQUITA, Maria<br>Cristina das Graças<br>Dutra | O TRABALHADOR ESTUDANTE DO<br>ENSINO SUPERIOR NOTURNO:<br>possibilidades de acesso, permanência com<br>sucesso e formação | Condições do<br>estudante/trabalhador do ensino<br>superior noturno |

Fonte: [www.tede.biblioteca.pucgoias.edu.br](http://www.tede.biblioteca.pucgoias.edu.br)

O trabalho de Moura (2011) teve como objeto de estudo a prática do ensino de leitura e escrita que foi oferecida pelo curso de Pedagogia de uma egressa. O objetivo maior foi analisar a prática do ensino da leitura e escrita e identificar quais as contribuições e os limites da formação que o curso de Pedagogia proporcionou para essa egressa. A percepção da autora foi que há algumas *contradições* no que tange a complexidade do problema em relação ao ensino da leitura e da escrita e que há também um movimento dialético no mesmo o qual demarca a prática pedagógica que é oferecida no curso.

A discussão de Mesquita (2010) buscou interpretar e compreender as reais condições do estudante trabalhador do ensino superior, noturno, no que diz respeito ao seu acesso, permanência e formação na instituição, a fim de perceber se dessa forma há ampliação das possibilidades de trabalho e renda, visto ser isso uma questão de luta política e qualidade de vida. O objetivo geral foi interpretar quais as implicações que existem entre as políticas públicas para a educação superior e as condições dos estudantes trabalhadores, pois para a maioria deles estudar no período noturno é a única alternativa para prosseguir nos estudos. Essa investigação também visou contribuir, de um modo geral, para uma análise da realidade do Brasil no que tange a educação de nível superior que é oferecida. A conclusão da autora foi que 99% dos estudantes que optam pelo curso de Pedagogia são do sexo feminino e, que a maioria, dos estudantes trabalham e estudam no curso noturno, por ser mais fácil de lidar com os dois. Concluiu-se também que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia é realizada de *maneira insatisfatória*, pois os estudantes necessitam lidar com estudo e trabalho ao mesmo tempo o que deixam um pouco a desejar na formação acadêmica. A investigação apontou que os estudantes lutam para conseguir ter o acesso e também a permanência no curso superior, porém a qualidade do curso não é tão satisfatória como deveria ser, devido ao trabalho. Há então uma necessidade de pensar como tem ocorrido o acesso e a permanência dos estudantes trabalhadores no ensino superior no Brasil, pois frequentar determinado curso após uma longa jornada de trabalho e esse curso não lhe oferecer uma formação adequada acaba por se tornar uma conquista social apenas de caráter parcial, pois na maioria das vezes essa formação é questionada.

O Quadro n. 4 apresenta as 10 dissertações encontradas, sendo 1 de 2014, 1 de 2013, 2 de 2012, 2 de 2011, 1 de 2010 e 3 de 2009.

Quadro n. 4 – Dissertações da PUC - GO

| ANO | AUTOR | TÍTULO | OBJETO DE ESTUDO |
|-----|-------|--------|------------------|
|-----|-------|--------|------------------|

|      |   |   |   |
|------|---|---|---|
| 2014 | ANDRADE, Maria Wilma Aparecida da Silva Trajano | REFLEXIVIDADE E PRÁTICA EDUCATIVA: uma análise das contribuições de Rousseau e Schön  | Teoria da reflexibilidade desenvolvida pelo pedagogo estadunidense Donald Schon   |
| 2013 | MACHADO, Andréa Kochhann                        | DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (2000-2010)   | Currículo do Curso de Pedagogia da UEG – Campus Anápolis, Campos Belos e São Luis de Montes Belos.                      |
| 2012 | ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de                | FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOCENTE: Balanço de Dissertações e Teses (2008-2010)   | Formação do Pedagogo em dissertações e teses  |
| 2012 | SILVA, Fernanda Costa Fagundes                  | A FORMAÇÃO DE DOCENTES: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na Educação Infantil  | Saberes dos professores que atuam na Educação Infantil que são egressos do curso de Pedagogia                           |
| 2011 | FONSECA, José Mariano Lopes                     | O USO DAS TIC POR PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC GOIÁS  | Uso das TIC pelos professores de Pedagogia da PUC-GO.   |
| 2011 | GONÇALVES, Quelma Gomes                         | O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL   | Curso de Pedagogia ofertado por uma Instituição de Ensino Superior Privada do Estado de Goiás                           |
| 2010 | MORAIS, Miriam Gomes Avelar de                  | O PSICOPEDAGOGO NA VISÃO DO FORMADOR DO PEDAGOGO: representações sociais do psicopedagogo entre professores do curso de Pedagogia   | Papel do Psicopedagogo na visão dos formadores do Pedagogo  |
| 2009 | BASTOS, Maria de Fátima                         | FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: relações entre o Projeto do Curso de Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola | Formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia |
| 2009 | VIROTE, Shirley Mar Pereira                     | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG  | Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio do IFG   |



|      |                                  |  |   |
|------|----------------------------------|--|---|
| 2009 | DIAS, Mirian<br>Gonçalves Araújo | EDUCAÇÃO AMBIENTAL:<br>possibilidades para escolas do primeiro<br>ciclo em Goiânia | Práticas de educação ambiental<br>que são realizadas em escolas da<br>Rede Municipal de Goiânia |
|------|----------------------------------|--|---|

Fonte: [www.tede.biblioteca.pucgoias.edu.br](http://www.tede.biblioteca.pucgoias.edu.br)

O trabalho de Andrade (2014) teve como objeto de estudo a teoria da reflexibilidade desenvolvida pelo pedagogo estadunidense *Donald Schön* e objetivou estudar essa teoria no que diz respeito à ação do professor que desenvolve a prática reflexiva no projeto de ateliê, comparando com as ideias pedagógicas desenvolvidas por *Jean-Jacques Rousseau* em suas obras que tratam sobre a autorreflexão. Buscou refletir sobre a importância da reflexão e também da autorreflexão na formação inicial dos professores. A percepção da autora foi que as ideias pedagógicas dos autores se aproximam, visto que nos dois há certa preocupação com o conhecimento a partir do que o aluno vive, bem como da reflexão sobre o projeto de ensino através da dimensão interacional do preceptor e aluno. Há um diálogo reflexivo e interativo na busca da solução de um problema. Os dois autores têm o mesmo pensamento em relação à preocupação com o conhecimento, suas finalidades e possibilidades. Há ainda outros pontos em comum quando se analisaram os princípios pedagógicos de Rousseau e os saberes necessários a prática reflexiva de Schön. As concepções pedagógicas dos dois são reveladas como atual e relevante no que tange a relação entre professor e aluno no processo de aquisição de conhecimento através de vínculos com a práxis educativa.

Machado (2013) teve como objeto de estudo o currículo do Curso de Pedagogia da UEG, campus de Anápolis, Campos Belos e São Luis de Montes Belos. O objetivo geral foi analisar o currículo do curso de pedagogia da UEG nos Câmpus citados de acordo com as diretrizes curriculares vigentes, nos anos de 2000 a 2010, antes e depois da unificação do currículo. A partir da pesquisa realizada a autora concluiu que as potencialidades alcançadas foram a unificação curricular que foi efetivada nos cursos de pedagogia pesquisados de forma flexibilizada. A unicidade na matriz curricular tem sua representação por uma base comum. A *flexibilização do currículo* é expressa através da parte diversificada atendendo a regionalização e o interesse dos alunos. O currículo apresenta que a prática pedagógica é o objeto da pedagogia, havendo a articulação dos princípios norteadores como a práxis e a flexibilização. Quanto às fragilidades encontradas é possível dizer que há incoerências no PPC, há desinteresse dos sujeitos do PCC pelo conhecimento do currículo, há falta de grupos de estudos, há falta de concursos públicos, há falta de formação continuada, há pouca

pesquisa, extensão e monitoria, há pouca prática interdisciplinar, há uma incompreensão para com a Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO), há pouca regência no estágio supervisionado, são raras as pesquisas regionais, há um descuido para com as Atividade de Enriquecimento e Aprofundamento (AEA's), há uma incompreensão no que tange a interdisciplinaridade, há falta de conhecimento dos documentos legais e há pouca compreensão sobre a identidade do pedagogo, caracterizando um *currículo flexível e interdisciplinar* além de unificado mas, fragmentado.

Almeida (2012) investigou sobre a formação do pedagogo e, seu objetivo geral foi realizar um mapeamento e análise dos conteúdos das teses e dissertações que possuem como temática a formação dos pedagogos após as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. A autora realizou a investigação com 31 trabalhos de alunos. Nesses trabalhos foi possível revelar possibilidades e também encaminhamentos dos autores no que diz respeito à aplicação das diretrizes curriculares no curso de Pedagogia, bem como das políticas de formação do pedagogo *docente, pesquisador e gestor*, apesar que persistem lacunas quanto a formação desse pedagogo.

Silva (2012) estudou sobre os saberes dos professores que atuam na Educação Infantil que são egressos do curso de Pedagogia. Teve como objetivo geral analisar as semelhanças que há entre o Projeto Político do Curso de Pedagogia da FESURV e os saberes que as professoras que atuam na Educação Infantil que são egressas desses cursos utilizam. A partir da realização do trabalho a autora afirma que há uma complexidade em relação à atuação dos professores da Educação Infantil. Contatou-se que o curso de pedagogia oferecido pelo FESURV não abordava em sua matriz curricular, disciplinas de caráter específico para atuação na educação infantil, visto não ser o objetivo do curso. Com a reformulação da matriz curricular, no ano de 2010, colocou-se como objetivo do curso capacitar o licenciado a atuar na Educação Infantil. Ou seja, as egressas do curso de pedagogia dessa instituição que se formaram antes de 2010 e que optaram em ministrar aulas na Educação Infantil construíram seus saberes através de experiências ou por formação continuada. Ou seja, constatou-se que a formação inicial oferecida pela instituição *não era suficiente* para garantir profissionais aptos a trabalharem na Educação Infantil com qualidade, ficando a cargo dos egressos buscarem aperfeiçoamento profissional fora da instituição. Fica evidente que essa instituição de ensino necessita investir mais em políticas públicas quanto a formação inicial do pedagogo.

Fonseca (2011) investigou o uso das TIC pelos professores do curso de Pedagogia da PUC-GO e, como objetivo geral identificar e analisar como se dá o *uso das TIC* por esses professores. Escolheu-se esse objeto, pois o pesquisador percebeu, através de observações e

levantamento bibliográfico, que o uso das TIC é restrito tanto no que diz respeito à frequência quanto à inovação de práticas pedagógicas. Concluiu-se que a PUC-GO prioriza o uso das TIC enquanto um reforço, um complemento e ilustração de conteúdos, ou seja, o uso das TIC é de caráter meramente instrumental.

Gonçalves (2011), em sua pesquisa, teve como objeto de estudo o curso de Pedagogia ofertado por uma Instituição de Ensino Superior Privada do Estado de Goiás. O objetivo geral foi avaliar se o curso de Pedagogia ofertado proporciona aos acadêmicos uma formação sólida, com saberes e habilidades que são necessários para uma atuação competente. A autora discutiu sobre a questão da formação docente do pedagogo, abordando os diferentes tipos de saberes e habilidades para o exercício da profissão pedagogo. A partir da pesquisa evidenciou-se que a instituição pesquisada atua conforme a proposta das DCN's mas, apresenta algumas *fragilidades e ambiguidades* no que tange ao preparo do pedagogo para atuação na gestão escolar e em ambientes não escolares.

O trabalho de Moraes (2010) teve como premissa a investigação quanto às representações que são construídas pelos formadores de pedagogos no que diz respeito ao papel do psicopedagogo enquanto profissional. A partir da realização da pesquisa percebeu-se que há dois olhares quanto ao objeto de estudo dessa pesquisa. Por um lado há os profissionais que reconhecem e valorizam o papel específico do profissional psicopedagogo e por outro há profissionais que criticam e questionam a existência desse profissional. Porém, é preciso dizer que os profissionais que criticam e questionam não possuem conhecimento no que diz respeito à prática e a formação do psicopedagogo. A pesquisa possibilitou concluir que há uma classe de formadores de pedagogos que considera o psicopedagogo como um profissional que não possui seu papel definido, outra classe diz que o psicopedagogo duplica seu campo de atuação junto com o psicólogo e o pedagogo e, por fim uma classe que vê e concebe o *psicopedagogo* como um profissional que possui um espaço formativo e sócio profissional em construção e que tem uma relevância social diante da sociedade como um todo.

Bastos (2009) tem como objeto de estudo a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia. O objetivo maior foi analisar a atuação de duas pedagogas egressas do curso de Pedagogia, licenciatura plena parcelada do pólo de Laranjeiras/Goiânia, da UEG, no ano de 2005. Realizou-se uma análise documental do Programa de Licenciatura Plena Parcelada da UEG, do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores para a Educação Básica. A partir da pesquisa a autora constatou que o curso pesquisado não alterou as ações pedagógicas das professoras que foram pesquisadas, visto

que os saberes, as concepções e as teorias que sustentavam todo o projeto do curso não faziam parte da prática pedagógica das professoras, demonstrando *ambiguidade*.

Virote (2009) discutiu sobre a educação *profissional técnica de nível médio* integrada ao ensino médio. Teve como objetivo maior explicitar as políticas públicas e institucionais que são voltadas para a implementação da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, bem como seus princípios e concepções teóricas e o desenvolvimento das políticas no IFG. Analisou-se o período de 2004 a 2009, pois compreendeu-se como o momento de organização curricular através de suas possibilidades de subsídio da construção de um projeto educacional que esteja comprometido com a formação do cidadão tecnológico e emancipador. Ao término do estudo teórico e dos dados coletados da pesquisa é possível dizer que uma educação profissional de caráter emancipador, transformador e cidadão exige um currículo que seja desenvolvido de maneira integrada, ou seja, através de uma proposta educativa que seja aberta e ativa, em que o sujeito é o centro do processo é um ser aprendiz no que diz respeito a sua relação com o mundo do trabalho e para o trabalho, com um processo interdisciplinar.

A pesquisa de Dias (2009) tem como objeto de estudo às práticas de educação ambiental que são realizadas em escolas da Rede Municipal de Goiânia. A pesquisa analisou o que os docentes pensam sobre a educação ambiental e quais as atividades e projetos que eles desenvolvem nas escolas com essa temática. Analisou-se também as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das instituições de Ensino Superior de Goiânia, a fim de desvelar quais os conteúdos estão prescritos nas mesmas. A partir da pesquisa foi possível dizer que os docentes realizam trabalhos com seus alunos tentando atingir as exigências previstas nos Parâmetros Curriculares pelo MEC, sobre os temas transversais. Mas, constatou-se que o trabalho é *muito pequeno e que possuem dificuldades* de realização do mesmo por ser de caráter coletivo. Há um distanciamento no que tange a comunidade e a escola na participação e realização desses projetos. Os docentes encontram dificuldades na realização dos projetos, pois há deficiência quanto à formação acadêmica, visto que diante da matriz curricular analisada não há neste período disciplinas suficientes e que contemplem a educação ambiental com qualidade. Sendo assim, os professores não recebem formação adequada para trabalhar nessa área. O autor concluiu a necessidade de uma formação continuada para os professores da rede municipal de Goiânia quanto a realização de trabalho eficaz e coerente com as exigências da legislação atual sobre o trabalho de Educação Ambiental com as crianças. É imprescindível *rever as matrizes curriculares* dos cursos de Pedagogia para que diminuam ou até mesmo contribuam para uma melhoria na qualificação

dos futuros pedagogos, visto que é importante a inserção da Educação Ambiental na formação dos pedagogos.

### 1.2.3 A Revisão da Literatura feita no site da UnB

A revisão realizada na biblioteca digital da UnB pelo link <http://repositorio.unb.br> encontrou 1 tese e 6 dissertações. No mapeamento foram encontradas mais 7 dissertações devido ao descritor, mas não faziam referência ao objeto pesquisado e, portanto, não foram analisadas. O Quadro n. 5 apresenta a tese encontrada, sendo de 2014.

#### Quadro n. 5 – Tese da UnB

| ANO  | AUTOR                      | TÍTULO  | OBJETO DE ESTUDO    |
|------|----------------------------|---|---------------------|
| 2014 | FERREIRA, Marcos<br>Felipe | O CURSO DE PEDAGOGIA: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social | Curso de Pedagogia. |

Fonte: <http://repositorio.unb.br>

O trabalho de Ferreira (2014) teve como objeto de estudo o Curso de Pedagogia. Objetivou compreender a importância do curso de Pedagogia enquanto uma área profissional em que seu objeto de trabalho é a educação e a formação do indivíduo para a vida. O autor apresenta a importância quanto à área de educação como um meio de emancipação da sociedade, bem como das políticas públicas que são elaboradas com esse fim. Com isso, é possível dizer que o pedagogo é um produto de esforços proporcionados por políticas públicas de educação. Essa pesquisa realizou um apanhado histórico sobre o curso de pedagogia, seus desafios e realizou um comparativo de dados com outros cursos de igual relevância na Educação Superior do Brasil. De acordo com a pesquisa, há alguns aspectos que são peculiares ao curso de Pedagogia como, por exemplo, o perfil do graduando e o desempenho dos mesmos no ENADE. O autor concluiu que o curso de Pedagogia tem sido atraente aos estudantes, devido à facilidade de acesso a *carreira docente*, porém há questões quanto à qualidade da educação.

O Quadro n. 6 apresenta as 6 dissertações encontradas, sendo 1 de 2015, 2 de 2013, 1 de 2012, 1 de 2010 e 1 de 2009.

#### Quadro n. 6 – Dissertações da UnB

| ANO | AUTOR | TÍTULO | OBJETO DE ESTUDO |
|-----|-------|--------|------------------|
|-----|-------|--------|------------------|

|      |  |  |   |
|------|--|--|---|
| 2015 | SILVA, Beatriz<br>Helena Pinho                   | ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA (FE/ UNB – UAB) : das suas trajetórias às perspectivas de longevidade escolar | Estudantes da EAD – Educação a Distância  |
| 2013 | SOUTO, Natália<br>Queiroz de Oliveira            | DIÁLOGOS ENTRE A RELAÇÃO COM O SABER DO PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO                                    | Relação do professor com o saber  |
| 2013 | SILVA, Francisca<br>Bonfim de Matos<br>Rodrigues | A CRIATIVIDADE DO PEDAGOGO DIANTE DAS QUEIXAS ESCOLARES  | Criatividade do Pedagogo  |
| 2012 | MOURA, Alda<br>Aparecida Vieira                  | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPO: o caso da Unimontes  | Formação de professores para atuação no campo   |
| 2010 | SILVA, Andréa de<br>Carvalho                     | FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICA PEDAGÓGICA  | Formação de Professores   |
| 2009 | BARBOSA, Cláudia<br>Lopes                        | OS PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL   | Constituição e identidade profissional dos professores da rede Pública do Distrito Federal. |

Fonte: <http://repositorio.unb.br>

O trabalho de Silva (2015) tem como objeto de estudo os estudantes de Pedagogia, da EAD – *Educação a Distância*, do município de Carinhanha na Bahia, em consonância com a UAB. A autora considerou as condições de vida do lugar, bem como as perspectivas de longevidade escolar e concluiu que a educação a distância tem suma importância dentro desse município e, os estudantes avaliam esse tipo de educação enquanto positiva. Destaca-se que os estudantes possuem uma trajetória de vida bastante difícil, enfrentando vários problemas até mesmo devido às condições socioeconômicas e das deficiências advindas da educação básica que receberam. Para o autor, nesse caso, a educação a distância é viável mesmo a mesmo requerendo várias melhorias, reformas e ações para oferecer melhor atendimento aos estudantes. Porém, mostraram também que há algumas dificuldades na realidade dos egressos devido a falta de compreensão dos mesmos em relação a dimensão

das estruturas sociopolíticas, bem como opressoras que envolvem as estruturas acadêmicas como um todo.

A pesquisa de Souto (2013) teve como objeto de estudo a relação do professor com o saber, visto que as propostas de compreender o fazer docente, diante da educação contemporânea, passa por um esforço de visualizar quão complexas são as relações que compõe os sujeitos autores e atores do fazer e seus saberes. A autora realizou um estudo abordando a relação do professor com o saber, diante de uma perspectiva que valorize sua dimensão complexa, através de diálogos entre a relação com o saber, o trabalho pedagógico e a formação. A autora concluiu que tudo indica uma mobilização de saberes os quais ultrapassam o âmbito da cognição, bem como do domínio de técnicas e recursos, ou seja, na maioria das vezes há a *desconsideração* quanto à parte da dimensão subjetiva, a qual é representada nesse estudo como sendo a relação do professor com o saber diante da formação docente para com seu trabalho pedagógico, gerando *ambiguidade*.

Silva (2013) discutiu sobre a criatividade do pedagogo em meio às queixas escolares. A autora apresentou que os professores têm queixado muito das crianças que passam por situações de não aprendizagem, confirmando o fracasso da história que marca a escola pública no Brasil. Apontou a necessidade de uma permanente prática pedagógica criativa de ensino, enquanto possibilidade de aprendizagem para os estudantes. Diante dessa realidade complexa que permeia o ato educativo, a criatividade é um recurso de suma importância e destaque para os atores da realidade escolar, em especial para os pedagogos. Nesse contexto, a autora constatou que são poucos os pedagogos que possuem criatividade nos seus fazeres pedagógicos e que, os entraves que permeiam a *profissão pedagogo* se justifica enquanto elementos subjetivos individuais, fazendo com que os pedagogos não tenham vontade de lidar criativamente diante da subjetividade social em que a escola está inserida.

A pesquisa de Moura (2012) estudou a formação de professores para atuação no campo, com o *lôcus* de pesquisa, o curso de Pedagogia da Unimontes, com um convênio assinado com o INCRA, o qual é destinado a jovens que são moradores de assentamentos. O objetivo geral da pesquisa foi analisar se esse curso de Pedagogia contribui para uma formação diferente e condizente para com a pedagogia do campo. A autora constatou que os professores que atuam no curso não são militantes, não tem experiência ou quase nenhuma com a educação do campo, não fazem consulta na matriz curricular, demonstrando que não conhecem os aspectos que são específicos da educação do campo. Constatou também que o *currículo estabelecido não atende as diversidades*. Com base nos depoimentos, sobre à relação teoria e prática foi verificadas variações quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores. Por fim, concluiu-se que a Universidade vê a comunidade enquanto objeto de

estudo e a comunidade começou a valorizar o ingresso na Universidade enquanto uma melhoria na qualidade de vida.

O objetivo maior do trabalho de Silva (2010) foi analisar as contribuições da formação continuada no que tange a prática pedagógica do professor em sala de aula. A autora realizou a análise da proposta de formação continuada do Colégio Marista de Brasília, no que tange ao seu papel na prática pedagógica do professor, os indícios de avanços e rupturas ocasionadas pelo mesmo, bem como os desafios enfrentados pelos professores que favoreceram a busca dos mesmos pela formação continuada. A partir da pesquisa, a autora afirma que a formação continuada é importante para a instituição, pelo seu caráter confessional aliados aos aspectos pedagógicos, vista enquanto um processo de formação que contribui para a melhoria do desempenho dos professores na sua atuação dentro da sala de aula. A maioria dos professores apresentou em suas práticas pedagógicas aspectos relativos à *formação continuada* que receberam na instituição, apesar da predominância de relações professor-aluno de caráter verticalizado, revelando uma ruptura na proposta formativa da instituição.

O objeto de estudo de Barbosa (2009) tratou da constituição dos professores e de sua identidade profissional, enfocando os professores da rede pública do Distrito Federal. O objetivo maior da pesquisa foi levantar os processos de constituição da identidade profissional, utilizando as representações dos professores sobre si próprios, seus colegas e sua profissão. A autora escreveu sobre concepções de identidade, subjetividade, instituições e organizações. Essa pesquisa teve caráter exploratório preservando sempre a subjetividade nas reflexões dos professores que foram pesquisados. Os professores pesquisados demonstraram que se engajam com a *profissão escolhida*, mesmo diante de tantos conflitos e frustrações que vivenciam no dia-a-dia da prática educativa. Ao final da pesquisa ainda há um sentimento de incompletude e que o trabalho está inacabado, pois o assunto é inesgotável.

#### 1.2.4 Revisão da Literatura feita no site da CAPES

A revisão realizada na CAPES, foi pelo link [www.bancodeteses.capes.com.br](http://www.bancodeteses.capes.com.br) encontrando 1 tese e 12 dissertações. O Quadro n. 7 apresenta a tese encontrada, sendo de 2012.

Quadro n. 7 – Teses da CAPES

| ANO | AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO | OBJETO DE |
|-----|-------|--------|-------------|-----------|
|-----|-------|--------|-------------|-----------|



|      |                                     |  |  | ESTUDO  |
|------|-------------------------------------|--|--|---|
| 2012 | BIZARRO,<br>Adelina Maria<br>Salles | FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do curso de licenciatura em Pedagogia da UPE - Câmpus Garanhuns de 1996 a 2010 | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Formação do pedagogo e suas áreas de atuação. |

Fonte: [www.bancodeteses.capes.com.br](http://www.bancodeteses.capes.com.br)

O trabalho de Bizarro (2012) teve como objeto de estudo a formação do pedagogo e suas áreas de atuação. O objetivo maior foi compreender quais as contribuições ou não do Projeto Pedagógico de Curso na formação dos pedagogos da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, no período de 1996 a 2010, a partir da concepção, bem como da realização de estágios supervisionados e, de como eles influenciaram no desempenho profissional dos egressos do curso. A pesquisa partiu do pressuposto de que a formação do pedagogo precisa abranger diversas áreas de atuação, sendo *o estágio supervisionado uma fonte de oportunidade de construção de competências*, bem como de um bom desempenho profissional. A defesa da autora diante da pesquisa realizada foi que a formação do pedagogo precisa considerar e compreender a importância das contribuições do projeto pedagógico de curso, levando em consideração o estágio supervisionado, como ponto essencial na formação e construção da identidade profissional, para atuar em ambiente escolar e não escolar.

O Quadro n. 8 apresenta as 12 dissertações encontradas, sendo 6 de 2011 e 6 de 2012.

#### Quadro n. 8 – Dissertações da CAPES

| ANO  | AUTOR                                    | TÍTULO   | INSTITUIÇÃO                            | OBJETO DE ESTUDO                                       |
|------|--|--|--|--|
| 2012 | FREITAS,<br>Riane Conceição<br>Ferreira  | O TRABALHO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARÁ: os desafios da inovação no exercício profissional ' | Universidade Federal do Pará           | Trabalho do pedagogo na área jurídica.                 |
| 2012 | CARVALHO,<br>Lilia Cristiana<br>Lopes de | PEDAGOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: significados e sentidos da atuação profissional '                           | Fundação Universidade Federal do Piauí | Significado e Sentido do Pedagogo na Educação Infantil |

|      |   |   |  |   |
|------|---|---|--|---|
| 2012 | MELO,<br>Patricia Sara Lopes              | O OLHAR DOS DISCENTES<br>SOBRE O CURSO DE<br>LICENCIATURA EM<br>PEDAGOGIA DA UFPI: narrativas<br>de formação  | Fundação<br>Universidade Federal<br>do Piauí | Concepções de<br>discente em<br>relação a<br>formação<br>oferecida pelo<br>curso de<br>Pedagogia da<br>UFPI   |
| 2012 | SEVERO,<br>Jose Leonardo<br>Rolim de Lima | A SIGNIFICAÇÃO DA<br>PEDAGOGIA: discurso curricular,<br>representações sociais e<br>perspectivas de Ensino na formação<br>inicial de pedagogos setorial do<br>CE/UFPB | Universidade Federal<br>da Paraíba           | Significado da<br>Pedagogia para os<br>professores que<br>trabalham como<br>formadores nos<br>cursos de<br>Pedagogia                                |
| 2012 | MARTINS,<br>Elizangela<br>Fernandes       | A CONSTITUIÇÃO<br>DA IDENTIDADE DOCENTE DO<br>GRADUANDO DE PEDAGOGIA:<br>de professor a gestor  | Fundação<br>Universidade Federal<br>do Piauí | Processo de<br>identificação dos<br>graduandos do<br>curso de<br>Pedagogia para<br>com a docência<br>nos anos iniciais<br>do ensino<br>fundamental. |
| 2012 | MACIEL,<br>Emanoela Moreira               | O ESTÁGIO SUPERVISIONADO<br>COMO ESPAÇO DE<br>CONSTRUÇÃO DO SABER<br>ENSINAR  | Fundação<br>Universidade Federal<br>do Piauí | Estágio<br>Supervisionado na<br>construção do<br>saber ensinar.   |
| 2011 | OLIVEIRA, Kelly<br>Almeida de             | A CONSTRUÇÃO CULTURAL<br>DA IDENTIDADE DO/A PEDAG<br>OGO/A PELO CURRÍCULO   | Universidade Federal<br>do Maranhão          | Processo da<br>construção<br>cultural<br>da identidade do/a<br>pedagogo/a<br>formado/a pela<br>Universidade<br>Federal do<br>Maranhão -<br>UFMA     |
| 2011 | FONTANELLA,<br>Silvane                    | A FORMAÇÃO DOCENTE NOS<br>DOCUMENTOS DA ANFOPE,<br>NAS DCNS E NA PEDAGOGIA  | Fundação<br>Universidade de Passo<br>Fundo   | Formação<br>docente.  |
| 2011 | MASCARENHAS,<br>Aline Daiane<br>Nunes     | PERCEPÇÕES DE MÉDICOS<br>SOBRE O PAPEL<br>DO PEDAGOGO NO TRABALHO<br>COM CRIANÇAS<br>HOSPITALIZADAS: o caso do<br>hospital das clínicas da UFBA                       | Universidade Federal<br>da Bahia             | Visão dos médicos<br>pediátricos em<br>relação ao<br>trabalho do<br>pedagogo no<br>ambiente<br>hospitalar.  |

|      |   |   |   |   |
|------|---|---|---|---|
| 2011 | MUFARREI,<br>Ana Claudia<br>Salomao Antonio   | AS REPERCUSSÕES DAS<br>DIRETRIZES CURRICULARES<br>NACIONAIS NOS CURSOS DE<br>PEDAGOGIA DA UEPA E<br>UNAMA   | Universidade do<br>Estado do Pará                       | Repercussões que as<br>DCN/2006<br>provocaram na<br>práticas docentes<br>dos Cursos de<br>Pedagogia da Unama<br>e da UEPA       |
| 2011 | OLIVEIRA, Maria<br>Eliza Nogueira             | O PROCESSO DE<br>REESTRUTURAÇÃO<br>CURRICULAR DO CURSO DE<br>PEDAGOGIA DA<br>UNESP/MARÍLIA: desafios e<br>possibilidades                                      | Universidade<br>Est.Paulista Júlio de<br>Mesquita Filho | Processo de<br>reestruturação do<br>curso de<br>Pedagogia da<br>Universidade<br>Estadual Paulista,<br>campus de Marília<br>(SP) |
| 2011 | NASCIMENTO<br>Franc Lane Sousa<br>Carvalho do | OS SABERES DA FORMAÇÃO<br>INICIAL DO PEDAGOGO DOS<br>ANOS INICIAIS DO ENSINO<br>FUNDAMENTAL: experiências<br>nas escolas públicas municipais de<br>Caxias- MA | Fundação<br>Universidade Federal<br>do Piauí            | Saberes da<br>formação inicial<br>dos pedagogos dos<br>Anos Iniciais do<br>Ensino<br>Fundamental                                |

Fonte: [www.bancodeteses.capes.com.br](http://www.bancodeteses.capes.com.br)

A pesquisa de Freitas (2012) investigou sobre o trabalho do pedagogo na área jurídica. O objetivo maior foi investigar o trabalho dos pedagogos fora da área escolar, sendo então em Varas Cíveis e Criminais do Tribunal de Justiça do Pará. A partir da pesquisa foi possível identificar que os pedagogos estão construindo uma prática de trabalho de acordo com o saberes que foram adquiridos no Ensino Superior e no próprio exercício da profissão, já que o curso de *Pedagogia não ofereceu bases suficientes* para o ingresso nesse mercado de trabalho. Dessa forma, para a autora, os profissionais encontram dificuldades no que tange ao estabelecimento de uma identidade profissional nessa área, até mesmo devido à falta de formação adequada. Concluiu-se então que os pedagogos em questão estão construindo suas próprias práticas específicas para o campo jurídico com o próprio fazer.

O trabalho de Carvalho (2012) teve como objeto de estudo os significados e os sentidos do pedagogo da Educação Infantil, tendo como objetivo investigar esses significados e os sentidos que são atribuídos pelos pedagogos da Educação Infantil, em relação a sua atuação profissional no município de Teresina - Piauí. Para a autora os sentidos atribuídos pelas pedagogas para atuarem na Educação Infantil não têm nenhuma conexão com suas atividades, visto que estavam relacionadas com aspectos pessoais ou até mesmo com a autopromoção, aproximando das ações de acompanhamento do processo de ensinar e aprender, tendo um significado social o qual foi assumido pelo Centro Municipal de

Educação Infantil. A autora considera as particularidades do contexto e a importância do papel das pedagogas e constatou que os significados e os sentidos constituídos pelas pedagogas pretendem intermediar o movimento que há entre professor e *desenvolvimento social da criança*. Dessa forma, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa de Melo (2012) abordou a temática das concepções dos discentes em relação à formação oferecida pelo curso de Pedagogia da UFPI, tendo como objetivo geral a investigação dessas concepções. A partir da pesquisa realizada a autora afirma que dentre os motivos de maior destaque para o ingresso no curso destaca-se a identificação com o curso e a facilidade no acesso ao mesmo. A autora constatou que a contribuição maior que o curso oferece *é a formação teórica e, o limite maior é a formação docente*. É preciso um desdobramento no que tange a um estudo mais aprofundado na formação do pedagogo enquanto discussões teóricas-empíricas e, essa pesquisa é apresentada enquanto uma referência de permanente discussão sobre a formação do pedagogo.

O trabalho de Severo (2012) teve como objetivo maior compreender a significação da Pedagogia para os professores que trabalham como formadores nos cursos de Pedagogia e, de que modo esses significados incidem na construção das perspectivas de ensino que são investidas para desenvolvimento do processo inicial de formação dos pedagogos. Em relação à análise curricular, compreendeu-se que os aspectos epistemológicos da Pedagogia não são evidentes, já que há marcas que explicitam um movimento de significações os quais representam a tecnologia do trabalho docente. Quanto à análise do discurso dos professores formadores, o autor concluiu que a Pedagogia *não é configurada enquanto matriz mediadora* no que tange a construção de perspectivas de ensino. Os professores formadores focam que há necessidade de discussão sobre o significado da identidade da Pedagogia em cada disciplina e afirmam que há certa fragilidade quanto à identidade do conhecimento pedagógico, da formação, bem como da atuação profissional do pedagogo. O autor apresenta que os formadores vêem a Pedagogia enquanto um campo de saberes e fazeres e de outro lado vêem a Educação, sendo preciso que o significado da Pedagogia enquanto ciência da educação seja constituída diante de uma matriz que medeia a construção de perspectivas de ensino que orientam as ações docentes dos professores formadores.

O trabalho de Martins (2012) estudou sobre o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia para com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo investigar esse processo de identificação dos graduandos quanto aos motivos que os levaram a escolher Pedagogia, compreender o que os mesmos pensam acerca do processo de formação que estão tendo, analisar quais as expectativas que eles têm relação a sua atuação profissional futura e compreender quais os sentidos que são

produzidos pelos acadêmicos de Pedagogia quanto a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através do trabalho foi possível entender que os graduandos em Pedagogia se identificam com a *docência em suas diversas faces*, ou seja, enquanto professores da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Superior, como gestores, bem como coordenadores. A autora concluiu que a identificação profissional é um processo multidimensional, isto é, ela não é fixa e sim dinâmica, mutável e sujeita a mudanças e determinações de acordo com o contexto social.

Maciel (2012) realizou uma pesquisa cujo objeto de estudo foi o estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Apresentou que a formação de professores tem sido pauta de debates na contemporaneidade e, que requer um profissional que seja autônomo, criativo, crítico e reflexivo. O estágio supervisionado se constitui enquanto um espaço de construção do saber ensinar. A partir da pesquisa, a autora, afirma que o estágio supervisionado constitui um espaço onde há articulação entre a teoria e a prática, possibilitando aos licenciados uma experiência importante quanto ao campo de atuação profissional. O mesmo apresenta importância na formação docente, sendo que constitui um contexto investigativo e proporciona a produção de conhecimento sobre a docência, num contexto em que há diferentes saberes, o que favorece a reflexão sobre a ação de ensinar e de ser professor, bem como oportuniza a mobilização de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais o que possibilita aos estagiários uma ressignificação para com as demandas das práticas pedagógicas. A autora conclui que *o estágio supervisionado é imprescindível na formação dos pedagogos, devido ser um espaço de investigação da prática, da articulação teoria e prática, da mobilização, da construção e reconstrução dos saberes.*

O estudo de Oliveira (2011) tem como objeto de estudo o processo de construção cultural da identidade do pedagogo que é formado pelo UFMA. O objetivo maior deste é analisar como esse processo ocorre em seu contexto de formação por meio do *currículo*. Ao término do estudo foi possível identificar momentos que compõem a *construção cultural* da identidade e, afirmar que essa construção é um movimento sócio-histórico-cultural, subsidiado pela organização curricular do curso.

A dissertação de Fontanella (2011) teve como objeto de estudo a formação docente, sendo seu objetivo maior a busca pela identidade dos pedagogos depois da instituição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. A autora identificou nas DCN's, bem como em documentos anteriores e posteriores a mesma, *convergências e divergências* entre ANFOPE e as DCN's do curso de Pedagogia. A autora também realizou uma análise das fontes bibliográficas principais sobre a temática e constatou a importância da formação

inicial de maneira consistente, buscando uma formação continuada e apontando os desafios que o pedagogo enfrenta diante do mundo do trabalho, apresentando *ambiguidades*.

Macarenhas (2011), em seu trabalho, escreveu sobre a visão dos médicos pediátricos em relação à atuação dos *pedagogos em ambientes hospitalares*. O objetivo maior do mesmo foi perceber quais as representações sociais que os médicos pediátricos possuem em relação ao trabalho dos pedagogos nos hospitais. A partir desse trabalho a autora, apresentou que, os médicos pediátricos, reconhecem que o trabalho dos pedagogos na promoção da saúde dos enfermos é essencial. A autora apresenta que o trabalho do pedagogo no hospital não é de caráter regular, igual à escolar, mas existem especificidades quanto ao atendimento com as crianças que estão hospitalizadas, levando em consideração a faixa etária, a condição de comprometimento devido à doença, seu estado emocional, bem como a utilização de tecnologias assistivas. Portanto, a autora afirma que há uma identidade dentro do contexto da enfermagem pediátrica quanto ao trabalho do pedagogo.

A pesquisa de Mufarrei (2011) problematizou sobre as repercussões que as DCNs de 2006 provocaram na prática dos professores do curso de Pedagogia da UNAMA e da UEPA. O objetivo maior foi identificar qual o posicionamento dos professores quanto às diretrizes, bem como revelar qual a participação dos mesmos no processo de instituição das DCNs de 2006 através da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e, por fim analisar quais as repercussões que teve no curso de Pedagogia após as DCNs de 2006 na prática docente. A autora concluiu que os professores de ambas instituições conhecem as DCN's de 2006 e boa parte deles são favoráveis ao que é estabelecido por elas, em especial *a docência como base* do curso. Concluiu também que as diretrizes repercutiram de grande forma quanto à prática docente em relação às alterações curriculares, as definições de docência enquanto base do curso, a atuação dos pedagogos em ambientes escolares e também não escolares, a interdisciplinaridade, a relação que há entre teoria e prática, ao processo de formação e por fim a identidade do Curso de Pedagogia.

A pesquisa de Oliveira (2011) abordou sobre o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília - SP, a partir da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, do ano de 2006. A autora buscou respostas que permitiram identificar as *dificuldades* que são enfrentadas pelos atores envolvidos no processo e também as possibilidades que por eles foram encontradas devido às mudanças impostas. A autora considera, de forma parcial, que o processo de concretização dos preceitos legais não seguem uma ordem comum, pelo contrário há uma *diversificação* de acordo com cada realidade e cada entidade.

Nascimento (2011), em seu estudo, escreveu sobre os saberes da formação inicial do pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se analisar os saberes docentes da formação inicial dos pedagogos na elaboração do eixo orientador e reflexivo da prática pedagógica. Compreendeu-se que as disciplinas que são trabalhadas pelos pedagogos nos anos iniciais constituem o saber disciplinar de maneira associada ao saber curricular, a formação geral e profissional do educando. Com isso requer que o pedagogo tenha articulação desses saberes na prática, utilize os saberes pedagógicos advindos da formação que recebera no curso de Pedagogia. A autora apresenta que os *saberes docentes* recebidos na formação inicial são reformulados através da prática e, a partir dos saberes curriculares, das experiências, dos saberes científicos e do desenvolvimento profissional são diversas as situações de aprendizagens. Enfim, é necessário que os futuros pedagogos sejam preparados para agir em sociedade de acordo com as mudanças sociais existentes, articulando na prática pedagógica os saberes que foram formalizados na formação inicial.

### 1.2.5 Revisão da Literatura feita no sita do GOOGLE

O Quadro n. 9 apresenta os 4 trabalhos encontrados, sendo 2 em 2015, 1 em 2013 e 1 em 2011.

#### Quadro n. 9 – Trabalhos do GOOGLE

| ANO  | AUTOR  | TÍTULO   | INSTITUIÇÃO | LINK  | OBJETO DE ESTUDO               |
|------|--|--|-------------|---|--------------------------------|
| 2015 | KOCHHANN, Andréa, MORAES, Ândrea Carla, ARANTES, Ana Paula, COSTA, Ana Paula, LOPES, Dayanne Vitória, FERNANDES Thaís Tállita Ferreira | A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: uma discussão sobre sua formação e atuação | UEG         | <a href="http://www.anais.ueg.br/index.php/seminte-gracao/article/view/5072">http://www.anais.ueg.br/index.php/seminte-gracao/article/view/5072</a> | Identidade do pedagogo         |
| 2015 | TULIO, Juliana Maria Capeline Furman   | IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL       | UFPR        | <a href="http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/38132">http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/38132</a>                               | Identidade do pedagogo escolar |

|      |  |   |         |   |                                |
|------|--|---|---------|---|--------------------------------|
| 2013 | DOMINSCHKEK<br>Desire Luciane e<br>WALOSKI,<br>Leticia | A IDENTIDADE DO<br>PEDAGOGO ESCOLAR:<br>notas introdutórias | UNINTER | <a href="http://www.grupouninter.com.br/intersaber/es/index.php/revista/article/download/478/322">http://www.grupouninter.com.br/intersaber/es/index.php/revista/article/download/478/322</a>                             | Identidade do pedagogo escolar |
| 2011 | BRZEZINSKI,<br>Iria                                    | PEDAGOGO: delineando<br>identidade(s)                       | PUC     | <a href="http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf">http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf</a> | Identidade do pedagogo         |

Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br)

O trabalho de Kochhann et all (2015) teve como objeto de estudo a identidade do Pedagogo. Para tanto, as autoras realizaram a historicidade do curso de Pedagogia, os marcos legais do mesmo e a análise da Resolução CNE/CP n.01 de 2006. O objetivo maior do trabalho foi apresentar as áreas de atuação do pedagogo dentro e fora do ambiente escolar. A discussão realizada sobre identidade do pedagogo passa pela análise de uma identidade *unitas multiplex*, realizando uma análise de sua formação e atuação.

Tulio (2015) estudou sobre a identidade do pedagogo escolar. Seu objetivo maior foi responder qual a identidade do *pedagogo que atua* na escola pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora analisou, compreendeu e caracterizou a identidade do pedagogo atuante na escola pública. A partir da pesquisa, a autora, concluiu que a identidade do pedagogo escolar que atua no Ensino Fundamental da rede pública de Curitiba, apresenta dimensões de caráter epistemológico, profissional, político e relacional.

Dominschek (2013) discute sobre o desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil, as atribuições do pedagogo escolar, bem como o desejável envolvimento do mesmo com o projeto político pedagógico. A autora apresenta que o pedagogo escolar tem grande dificuldade em estabelecer qual é sua identidade, talvez pelo fato de o mesmo possuir várias tarefas ao mesmo tempo o que pode *promover uma mistura de rumo de trabalho*. O pedagogo, atualmente, tem se deparado com grandes desafios como, por exemplo, a possibilidade de ter um elo entre o projeto político pedagógico com a prática que o mesmo exerce dentro da escola.

Brzezinski (2011) discute sobre o delineamento de identidades do pedagogo de acordo com a história do curso de Pedagogia e da práxis que é inerente ao trabalho docente assumido pelos pedagogos, visto que não se pode falar em identidade, mas em identidades



do pedagogo, porque não tem como o mesmo possuir apenas uma identidade diante do seu vasto campo de trabalho. Para a autora a base comum nacional da formação do pedagogo brasileiro comprova que a profissão pedagogo possui importância diante do cenário educacional, devido sua sólida formação teórica, a unidade teoria-prática, o trabalho de caráter coletivo e interdisciplinar, a gestão democrática e a pesquisa enquanto princípio educativo. A autora concluiu que a formação e a profissionalização do pedagogo, diante do contexto educacional, político e cultural do Brasil, favorecem que haja *diversas identidades e/ou múltiplas identidades para o pedagogo*. Considerando que a formação recebida no curso de Pedagogia sofreu várias modificações ao longo da história do Brasil e até mesmo da Pedagogia, fazendo com que o pedagogo não possua identidade, mas identidades profissionais.

#### 1.2.6 Análise da Revisão da Literatura

Mediante a revisão da literatura realizada, podemos concluir que nenhum dos trabalhos analisou o objeto de pesquisa pelo viés que nos inquietou. Porém, a revisão foi imprescindível para percebermos o quanto estudar e pesquisar a identidade da(o) pedagoga(o), tendo como foco o currículo escrito e a docência ampliada, ainda se faz preciso, visto ter apresentado elementos como ponto de partida para as análises. Os poucos trabalhos que investigaram a UEG e o curso de Pedagogia, trataram de outro tema. De forma geral, a revisão possibilita afirmar que existem várias incógnitas quanto à identidade da(o) pedagoga(o), analisada pelo currículo ou projeto político pedagógico ou projeto de curso ou até mesmo pela matriz curricular do curso. Uma das incógnitas mais preocupantes é se o tempo de formação do pedagogo é suficiente para que o mesmo seja preparado para atuar conforme estabelecido na Resolução de 2006 que prevê a docência ampliada.

A revisão realizada na UFG totalizou 12 trabalhos, sendo 3 teses e 9 dissertações. As pesquisas da UFG apresentaram diversas considerações. A percepção de Passos (2011) é que a profissão docente tem um sentido ambíguo, bem como a proposta do projeto pedagógico do curso. Lipovetsky (2011) concluiu que a sociedade necessita de uma formação nos cursos voltada para a cidadania, visando à transformação da sociedade regida pelo capital. Limonta (2009) concluiu que a UEG, enquanto instituição social e política, apresenta contradições. Uma é sobre o importante papel na oferta do ensino superior no interior do estado. Outra é que a UEG se expandiu e não se estruturou. Quanto ao curso de Pedagogia apresenta um currículo integrado, com contradições entre os componentes curriculares e o currículo em ação. Bianco (2009) concluiu que há uma contradição na profissionalidade docente, hora

política e hora ética. Chagas (2010) concluiu que a formação do curso favorece a docência mesmo focando na teoria e cientificidade. O trabalho de Nogueira (2012) concluiu que o curso Pedagogia da Terra foi marcado pela contradição e pela resistência da sociedade e também universidade, já que muitos não aceitavam o referido curso. Ferreira (2013) concluiu que é necessário superar os reducionismos e determinismos históricos nos cursos de formação de professores. Duarte (2013) apresentou ser imprescindível a constante reflexão quanto à prática docente diária e seus modelos de formação inicial e continuada. Arantes (2013) concluiu que há um distanciamento entre os projetos pedagógico dos cursos e as matrizes curriculares quanto à formação e perfil dos professores. Pimentel (2013) concluiu que a concepção de criança, infância e seus direitos aparecem abstratas nos projetos pedagógicos dos cursos. Lima (2014) concluiu que a formação das pedagogas sofreu influência das relações dinâmicas com a sociedade e suas vidas pessoais. Silva (2015) discutiu a história de vida das quatro professores pedagogas dando ênfase à formação que as mesmas receberam.

A revisão realizada na PUC – GO, totalizou 12 trabalhos, sendo 2 teses e 10 dissertações. As pesquisas da PUC - GO apresentaram diversas considerações. Moura (2011) concluiu que há algumas contradições quanto ao ensino da leitura e da escrita com a prática pedagógica que é oferecida no curso. Mesquita (2010) concluiu que 99% dos estudantes de Pedagogia são do sexo feminino e, que a maioria, trabalha e que a formação ofertada é insatisfatória, devido ao trabalho. Andrade (2014) apresenta que as ideias pedagógicas de Rousseau e Shön se aproximam, ao partir do que o aluno vive, a dimensão interacional do preceptor e aluno, ao diálogo reflexivo e interativo, à preocupação com o conhecimento, bem como finalidades e possibilidades. Machado (2013) concluiu que o curso de Pedagogia da UEG tem potencialidades e fragilidades. As potencialidades foram o currículo unificado mas flexibilizado. Como fragilidades foram: incoerências no PPC, desinteresse no conhecimento do PCC, falta de grupos de estudos, pesquisa, extensão e monitoria, falta de concursos públicos, falta de formação continuada, pouca prática interdisciplinar, incompreensão do PBO, pouca regência no estágio supervisionado, descuido para com as AEA's, falta de conhecimento dos documentos legais e pouca compreensão sobre a identidade do pedagogo. Almeida (2012) concluiu que há possibilidades e encaminhamentos quanto à aplicação das diretrizes curriculares no curso de Pedagogia, também das políticas de formação do pedagogo enquanto docente, pesquisador e gestor, mesmo persistindo lacunas nessa formação. Silva (2012) constatou que o curso de Pedagogia da FESURV, antes de 2010, não capacitava para a Educação Infantil, ficando a cargo da formação continuada. Fonseca (2011) concluiu que a PUC - GO utiliza as TIC de

caráter meramente instrumental. Gonçalves (2011) concluiu que o curso de Pedagogia investigado atua mediante as DCN's mesmo apresentando fragilidades quanto à preparação do pedagogo para atuação na gestão escolar e em ambientes não escolares. Morais (2010) concluiu que há divergências quanto a formação e profissionalização do psicopedagogo formado em pedagogia. Bastos (2009) concluiu que o curso de Pedagogia parcelada, não alterou as ações pedagógicas das professoras que foram pesquisadas, após a formação. Virote (2009) concluiu que para uma educação profissional de caráter emancipador, transformador e cidadão, é preciso um currículo integrado, aberto, ativo e interdisciplinar. Dias (2009) concluiu que os professores pedagogos não recebem formação adequada para trabalhar na área ambiental, sendo necessária uma formação continuada ou a inserção no currículo da disciplina Educação Ambiental.

A revisão realizada na UnB, totalizaram 7 trabalhos, sendo 1 tese e 6 dissertações, que apresentaram diversas considerações. Ferreira (2014) estudou o curso de Pedagogia concluindo que o mesmo é atraente para os estudantes, devido à facilidade de acesso a carreira docente, apesar de questões peculiares quanto à qualidade da educação. Silva (2015) concluiu que o curso de Pedagogia a distância da UNB, teve êxito na comunidade, apesar das dificuldades dos egressos do curso. Souto (2013) concluiu que a relação do professor com o saber desconsidera a parte subjetiva para a atuação pedagógica. Silva (2013) concluiu que poucos os pedagogos trabalham de maneira criativa nos seus afazeres pedagógicos, devido entraves na profissão pedagogo. Moura (2012) concluiu que os professores do curso Pedagogia do Campo não têm experiência e não conhecem as especificidades do mesmo e nem são militantes, apesar da comunidade ver na Universidade melhoria na qualidade de vida. Silva (2010) concluiu que a formação continuada é imprescindível na prática docente por meio da reflexão dos professores sobre suas ações na sala de aula. Barbosa (2009) concluiu que os professores estão engajados com a profissão pedagogo, mesmo tendo conflitos e frustrações na profissão.

A revisão realizada no Banco de teses da CAPES localizou 13 trabalhos, sendo 1 tese e 12 dissertações. Bizarro (2012) concluiu que as contribuições do projeto pedagógico do curso e o estágio supervisionado são imprescindíveis na construção da identidade do pedagogo. Freitas (2012) concluiu que os pedagogos têm construído suas práticas específicas para atuarem no campo jurídico, pela experiência. Carvalho (2012) concluiu que os significados e os sentidos que são constituídos pelas pedagogas da Educação Infantil, possibilitam o desenvolvimento social da criança e sua aprendizagem. Melo (2012) constatou-se que o curso de Pedagogia da UFPI oferece uma contribuição teórica sólida, mas, seu limite é a formação docente. Severo (2012) concluiu que a Pedagogia não se

configura como matriz mediadora de ensino e que os professores formadores deveriam discutir sobre a identidade da Pedagogia, afirmando várias fragilidades de formação e atuação. Martins (2012) constatou que os graduandos se identificam com a docência em todas as suas faces e fases. Maciel (2012) concluiu que o estágio supervisionado tem importância na construção de identidade dos pedagogos. Oliveira (2001) constatou que a identidade do pedagogo pela UFMA é subsidiada pela organização curricular, advinda de um movimento sócio-histórico-cultural. Fontanella (2011) constatou-se que é imprescindível que a formação inicial seja realizada de maneira consistente, seguindo as diretrizes e tendo uma formação continuada diante do mundo do trabalho. Macarenhas (2011) concluiu que o trabalho dos pedagogos dentro dos hospitais é importante na visão dos médicos pediátricos. Mufarrei (2011) concluiu que a prática dos professores do curso de Pedagogia da UNAMA e da UEPA foram modificadas para atender as DCN's de 2006. Oliveira (2011) concluiu que a reestruturação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, após as DCNs de 2006, varia de acordo com cada entidade e realidade dos Câmpus. Nascimento (2011) concluiu que o pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser preparado conforme as mudanças sociais.

A revisão realizada no Google encontrou quatro trabalhos, com importantes considerações. Kochhann et all (2015) concluíram que a identidade do Pedagogo se alicerça na identidade *unitas multiplex*. Tulio (2015) concluiu que a identidade do pedagogo escolar apresentam dimensões epistemológicas, profissionais, políticas e relacionais. Dominschek (2013) constatou que os pedagogos passam por desafios devido à incoerência entre o projeto político do curso e a prática dos pedagogos dentro das escolas. Brzezinski (2011) concluiu que a formação que se recebe no curso de Pedagogia sofreu e sofre várias modificações ao longo da história do Brasil e da Pedagogia o que deixa claro que não existe uma identidade única para o pedagogo, mas identidades profissionais.

A revisão realizada analisou o resumo de 48 trabalhos, sendo 12 da UFG, 12 da PUC – GO, 07 da UnB, 13 da CAPES e 04 do Google. Como o descritor de busca foi à identidade de pedagogo, em consonância com o objeto dessa pesquisa, concluímos que as pesquisas encontradas estudaram a identidade e também o curso de Pedagogia e, que os trabalhos de Machado (2013), Almeida (2012), Bizarro (2012), Severo (2012), Martins (2012), Maciel (2012), Brzezinski (2011), Gonçalves (2011), Silva (2010) e Limonta (2009) se aproximam com nossa pesquisa, o que favorece seu aproveitamento enquanto *corpus* teórico.

O que fica evidente pela revisão da literatura é a relação direta com o objeto de investigação desse trabalho. Apesar que algumas pesquisas trataram de outros vieses da formação de professor e a grande maioria abordou a identidade da(o) pedagoga(o) em suas

várias nuances. A relação direta se faz ao perceber que muitas pesquisas sobre a formação docente pelo viés da identidade do pedagogo não foram tratadas a ponto de serem esgotados os problemas. Isso indica que ainda tem chão para ser desbravado. A cada consideração de pesquisa realizada percebe-se que surgem novos problemas. Destarte, com as considerações das pesquisas podemos eleger quatro categorias para análise. A primeira é a ambiguidade na formação. A segunda é o currículo integrado. A terceira é docência ampliada. A quarta é profissão docente. Uma quinta categoria emerge como sendo outras considerações. O quadro abaixo representa os trabalhos assim elegidos pelas categorias.

Quadro n. 10 – Categorias de análise

| <b>Instituição</b>        | <b>Sentido<br/>Ambíguo</b> | <b>Currículo<br/>Integrado</b> | <b>Docência<br/>Ampliada</b> | <b>Profissão<br/>Docente</b> | <b>Outras</b> | <b>Total</b> |
|---------------------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------|--------------|
| <b>UFG<br/>Tese</b>       | 2                          | 1                              | -                            | -                            | -             | 3            |
| <b>UFG<br/>Dissert.</b>   | 2                          | 1                              | -                            | 2                            | 4             | 9            |
| <b>PUC<br/>Tese</b>       | 2                          | -                              | -                            | -                            | -             | 2            |
| <b>PUC<br/>Dissert.</b>   | 3                          | 2                              | 1                            | -                            | 4             | 10           |
| <b>UNB<br/>Tese</b>       | -                          | -                              | -                            | -                            | 1             | 1            |
| <b>UNB<br/>Dissert.</b>   | 1                          | 1                              | -                            | 3                            | 1             | 6            |
| <b>CAPES<br/>Tese</b>     | 1                          | -                              | -                            | -                            | -             | 1            |
| <b>CAPES<br/>Dissert.</b> | 5                          | 2                              | 3                            | -                            | 2             | 12           |
| <b>GOOGLE</b>             | -                          | -                              | 3                            | 1                            | -             | 4            |
| <b>TOTAL</b>              | 16                         | 7                              | 7                            | 6                            | 12            | 48           |

Fonte: A pesquisadora

As categorias emergiram ao longo da análise da revisão de literatura. O total analisado foram 48 trabalhos. Mas, 12 trabalhos se enquadram em outras categorias ou

abordaram outros vieses que no momento não nos é interessante. Assim, para fins estatísticos, tiramos os 12 trabalhos. Ficando para análise, 36 trabalhos.

Do total dos 36 trabalhos analisados, 16 concluíram que a identidade da(o) pedagoga(o) se dá por uma formação ambígua. Esses 16 trabalhos representam 45% apresentando uma formação ambígua. Essa forma formação ambígua que interfere na identidade da(o) pedagoga(o) se apresenta nos trabalhos como uma formação que não atende as necessidades sociais ou o que está previsto no currículo, também que é necessário uma formação para a cidadania e ecologia, que deve investir com mais qualidade na formação inicial e continuada, que o estágio supervisionado deve propiciar condições de fato para a formação docente, que a formação é insatisfatória, entre outros, conforme escrevem Guimarães (2004) e Goodson (2013). Assim, 45% dos trabalhos analisados constataram que a formação da identidade da(o) pedagoga(o) não acontece como deveria. Essa questão poderá ser identificada na análise do objeto dessa pesquisa, por meio do currículo.

Quanto a essa categoria salientamos que os 13 trabalhos da CAPES, 6 apresentaram formação ambígua, Dos 12 trabalhos da PUC – GO, 5 apresentaram essa categoria. Dos 12 da UFG, 4 apresentaram essa categoria. Por esses dados é possível afirmar que os cursos de Pedagogia estão formando a identidade da(o) pedagoga(o) de maneira ambígua, sendo possível dizer de maneira insatisfatória. Essa questão se apresenta como um grave problema, levando em consideração que as políticas educacionais apresentam uma identidade para a docência ampliada com atuação para espaços escolares e não escolares. O que demonstra que não está sendo atendida e ficando a atuação desse profissional prejudicada por sua formação inicial. A superação dessa ambiguidade pode ocorrer em formação continuada e no seu trabalho pedagógico. Contudo, deveria ocorrer em sua formação inicial.

Outra categoria que ficou evidente nas análises foi o currículo integrado. Dos 36 trabalhos, 7 apontaram considerações quanto a essa categoria. Assim, 19% dos trabalhos analisados pontuaram que a formação da identidade da(o) pedagoga(o) ocorre influenciado por um currículo que se diz integrado, mas se efetiva fragmentado, que há docência focando só a teoria, que o currículo escrito não condiz com o currículo praticado, que existem muitas fragilidades e poucas potencialidades no curso de Pedagogia. O currículo integrado é caracterizado como interdisciplinar, articulado, flexível, interdependente, interativo e demonstrando um elo entre todas as atividades do curso, como apresentam Pacheco (1996) e Silva (2015). Essa categoria também poderá ser identificada em nossa pesquisa, se levado em consideração o tempo de formação e o delineamento da formação da identidade da(o) pedagoga(o) exposta no currículo com base nas políticas.

A concentração das pesquisas com esta categoria apresentada em suas considerações foram na UFG, PUC – GO e CAPES. Dos 12 trabalhos da UFG, 2 apresentaram como considerações o currículo (des)integrado. Dos 12 trabalhos da PUC – GO, 2 apresentaram essa categoria. Dos 13 trabalhos da CAPES, 2 apresentaram essa categoria. Isso evidencia que o currículo das instituições pesquisadas se apresentam integrado, mas se efetivam fragmentado. Esse ponto também é muito grave e influencia na formação da identidade da(o) pedagoga(o), já que sua suposta identidade se apresenta de uma maneira mas se efetiva de outra, influenciando no seu trabalho pedagógico. A questão do currículo (des)articulado pode ocorrer devido a incoerência entre os autores e atores do currículo. O currículo deve ser pensado e gestado por quem irá efetivá-lo na prática. Quando um currículo é elaborado por um grupo e praticado por outro grupo, pode haver divergências, já que o currículo não é neutro e se apresenta carregado de questões culturais e políticas, como discutem Pacheco (1996), Apple (2002) e Goodson (2013).

Uma terceira categoria elegida nas análises foi a docência ampliada. Dos 36 trabalhos analisados, 7 apresentaram essa categoria, totalizando 19%. A concentração das pesquisas com esta categoria apresentada em suas considerações foi da CAPES e do Google. Dos 13 trabalhos analisados da CAPES, 3 apresentaram considerações quanto à docência ampliada. Dos 4 trabalhos analisados no Google, 3 abordaram essa categoria. As políticas educacionais fomentam a docência ampliada, como pode ser entendido em mais de um artigo da Resolução CNE/CP. 01/2006, ao apresentar que a base da identidade do pedagogo é a docência. Mas, os trabalhos analisados apontaram que por mais que a docência ampliada esteja oficializada enquanto identidade da(o) pedagoga(o) na prática não tem ocorrido. A identidade ainda tem sido voltada para determinadas áreas ou níveis de ensino. Apesar que, os trabalhos encontrados no Google defendem a necessidade de um (re)pensar quanto a formação das(os) pedagogas(os) no sentido de compreenderem que a sua identidade é de fato de docência ampliada, compreendida como professor, gestor e pesquisador segundo Brzezinski (2011) e Machado (2013).

Uma quarta categoria apareceu nos trabalhos que foi a profissão docente. A profissão docente constitui elemento formador da identidade da(o) pedagoga(o). As condições do seu trabalho pedagógico, o seu salário, as dificuldades encontradas no desenvolver de sua atuação, bem como os estudos que continua realizando são elementos constitutivos da formação da identidade, mas aqui chamado de formação continuada. Dos 36 trabalhos analisados, 6 abordaram questões inerentes a profissão docente, representando 17% do total. A identidade docente é constituída por vários elementos que aqui dividimos em dois níveis de análise. O nível formação inicial e formação continuada. A profissão docente está

inserida na formação continuada, que é entendida como toda atividade formativa e o trabalho concreto ou trabalho pedagógico ao longo da carreira profissional, vai constituindo a identidade. A profissão docente, enquanto um dos elementos que constituiu a identidade docente, sofre reflexo da formação inicial. Dessa forma, é preciso (re)pensar a formação inicial para que esse reflexo na formação continuada seja positivo.

Isso nos leva a conclusão que os cursos de Pedagogia analisados, relacionando com a formação inicial da identidade docente, no caso específico, da identidade da(o) pedagoga(o) se faz de forma frágil, pela ambiguidade do trabalho pedagógico de formação, pelo currículo que se apresenta integrado mas se efetiva fragmentado e pela docência ampliada não efetivada mas oficializada. Essas categorias podem ser percebidas nas pesquisas que apresentamos ao refletir sobre os marcos legais. Será que uma formação inicial de identidade docente pode ser superada durante a formação continuada? Como está a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) da UEG?

Eis os pontos que fomentam ainda mais a investigação quanto ao objeto dessa pesquisa. Por fim, qual a identidade do (a) pedagogo (a) o currículo do curso de Pedagogia da UEG, de 2009, se propõe formar? Como pressupostos teóricos para as análises no intuito de responder ao problema, o escopo textual será quanto à identidade docente, o currículo, a docência ampliada e as políticas educacionais aqui representadas pelo documento que trata das diretrizes do curso de Pedagogia no Brasil.



## CAPÍTULO II

### **IDENTIDADE DOCENTE E CURRÍCULO: conceitos e concepções**

O objetivo deste capítulo é apresentar a literatura no tocante a conceitos, concepções e entendimentos sobre a identidade docente, seus elementos constitutivos, currículo, docência ampliada e docência polivalente. O currículo será analisado enquanto um elemento constitutivo da formação inicial da identidade docente. O delineamento da discussão foi com base principalmente em Pimenta e Anastasiou (2005) e Guimarães (2004-2006) quanto à identidade e profissionalidade docente; em Pacheco (1996), Apple (1982, 2002), Sacristán (2008), Silva (2015) e Goodson (2013) quanto ao currículo; Vieira (2011) que apresenta entendimentos sobre a docência ampliada e Silva Cruz (2012) para tratar de uma peculiaridade da docência ampliada, intitulada de docência polivalente. As políticas educacionais, um elemento constitutivo da formação inicial, também estão presentes neste capítulo, quando analisado a Resolução CNE/CP n. 01/2006 no tocante às diretrizes para o curso de Pedagogia,

#### 2.1 IDENTIDADE DA(O) PEDAGOGA(O): conceitos a serem discutidos

A identidade de professores, na concepção de Pimenta e Anastasiou (2005), se inicia no momento da escolha da área em que deseja se formar, bem como nos anos que a academia possibilita a construção da identidade docente, assim como a formação continuada. Isso nos leva ao entendimento de que para as autoras, são dois os principais momentos da formação da identidade de professores: a formação inicial e a formação continuada. A identidade docente é uma construção social que deve ser efetivada na formação inicial e permanece na continuada.

A mesma, por ser construída continuamente, é modificada ao longo do tempo com base na formação e na reafirmação entre teorias e práticas, na realização do trabalho concreto, com o contato com a realidade da profissão e suas dificuldades e entraves. Pois, (re) construir seus saberes é inerente à identidade docente construída continuamente pelas relações do homem com a sociedade.

A formação da identidade docente sofre influências de vários elementos, tanto na formação inicial quanto na continuada. Como apresentado na introdução deste trabalho, os elementos constitutivos da formação inicial da identidade docente podem ser representados

pelo currículo, pelas políticas educacionais e pelo trabalho pedagógico que os formadores realizam. Quanto aos elementos constitutivos da formação continuada da identidade docente podem ser representados pelo trabalho docente da profissão, na realidade escolar, pelos entraves institucionais e financeiros, também pelas dificuldades inerentes à realização do trabalho docente, pelas relações com colegas, alunos e pais, e pelos cursos realizados. Assim, a identidade docente vai se constituindo no decorrer da carreira.

Pode ser que a formação inicial da identidade docente aqui analisada pelo currículo não seja tão marcante quanto à formação continuada aqui apresentada pelo trabalho docente. Pois ao longo dos anos de trabalho na docência e nas experiências adquiridas, a identidade vai se configurando.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 77) apresentam que a identidade docente se constrói “[...] com base no confronto entre teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias.”. As autoras ainda escrevem que a construção da identidade docente dependerá do significado que cada professor delinea quanto a sua profissão. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 77) alegam que a identidade docente

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Apesar que o trabalho pedagógico assume importante elemento na constituição da identidade docente, afirmamos que o currículo estabelecido para sua formação inicial também desempenha papel relevante. Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 105) afirmam que

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Como nesse trabalho analisaremos o currículo, não aprofundaremos na discussão sobre o trabalho pedagógico, nem na formação inicial tão pouco na formação continuada, devido questões temporais, embora entendemos como importante na constituição da identidade do docente, aqui no caso da(o) pedagoga(o).

Guimarães (2004) diz que a construção da identidade docente alicerça-se em sólida teoria, capacidade didático-metodológica, formação ética e emocional. Essas questões

podem ser adquiridas ao longo dos anos de formação inicial e podem ser possibilitadas pelo currículo. O autor apresenta ainda que nem sempre o que se teoriza como identidade docente é de fato colocado em prática e que dependerá principalmente do estatuto da profissão.

Para o autor existe um distanciamento entre a identidade teorizada no currículo e a que se revela no trabalho pedagógico dos professores dos cursos de formação. Isso pode ocorrer pelo fato de que muitos currículos são pensados e gestados por um corpo docente e praticado por outro corpo docente, configurando assim que os autores não são os atores do currículo, como critica Goodson (2013). No caso da(o) pedagoga(o) esse estatuto a que Guimarães (2004) se refere constitui a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

Na visão de Hall (2004), a identidade é delineada enquanto um produto social. Isso significa que sua construção é mediada pelas relações estabelecidas na sociedade. O que infere dizer que conforme a sociedade será a identidade do profissional. Souza e Guimarães (2011, p. 28) corroboram essa concepção ao afirmarem que “a identidade é construída sócio-historicamente, assim como nossa identidade profissional.”. Portanto, é importante conhecer as questões que envolvem a sociedade para compreender a construção da identidade. Sendo por fim, a identidade docente reflexo da sociedade, que pode ser expressa durante sua formação inicial ou continuada, pelo currículo ou pelo trabalho pedagógico.

Nesse mesmo contexto, Woodward (2000, p. 19) assinala que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”. Isso se refere à questão de que a cultura social e a subjetividade de cada ser influenciam na construção da identidade docente. Guimarães (2004, p. 32) afirma que a identidade docente é de mediador, não somente entre conteúdo e aluno, mas,

A atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc. Esse caráter de mediação no caso entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade.

É preciso entender que a construção da identidade docente se faz por relações entre sujeitos sociais, bem como investimentos financeiros. Sendo assim, vários elementos compõem a identidade docente, além da formação inicial. Nóvoa (1992) fomenta a discussão de que a identidade de todo profissional é formada com base no ser e no sentir e não somente no domínio de teorias.

Como a identidade docente se embasa no ser e no sentir, a mesma é possibilitada pela mudança e inovação, enquanto um constate movimento histórico. Para Nóvoa (1992, p. 16), a construção da identidade do profissional “[...] é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”.

Levando em consideração que o docente deve refletir sobre sua identidade e buscar sempre sua construção, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 76) apresentam que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Assim, se configura tanto durante a formação inicial quanto na formação continuada.

É nesse contexto que, na concepção de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 77), a identidade profissional é formada “[...] com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas”.

Guimarães (2004, p. 86) escreve que para o professor construir sua identidade docente é preciso aprender “[...] a construir saberes profissionais, a partir dos desafios postos pela realidade, buscando apoio e reconstruindo a teoria pedagógico-didática em geral aprendida na formação inicial”. Para além dos saberes profissionais e didático-pedagógico, a identidade docente e sua profissionalidade ocorrem no meio acadêmico e social, permeado pela cultura, e as relações estabelecidas entre os homens e a natureza. Essa concepção leva ao entendimento de que, segundo Souza e Guimarães (2011, p. 29)

A identidade profissional do professor envolve a pessoa do professor (a adesão a uma forma individual e coletiva de produção da existência), o desenvolvimento profissional (que se refere a aspectos do estatuto profissional, em geral) e o desenvolvimento institucional (ao investimento que a instituição, no caso universidade, faz para atingir seus objetivos educacionais).

Nesse sentido, a construção da identidade docente acontece levando em consideração as questões próprias de cada pessoa no seu trabalho pedagógico, as políticas educacionais e as concepções da instituição formadora. Mediante essas questões, é possível afirmar que para a construção da identidade docente é necessário adquirir um sólido embasamento teórico, bem como capacidade didático-metodológica e também uma formação ética e emocional, levando em consideração as questões sociais e todo o processo formativo, seja

inicial ou continuado. Para tanto, Guimarães (2004, p. 52) apresenta que a formação da identidade docente deve ser construída levando em consideração que,

Ter o ser humano como objeto de trabalho traz uma segunda consequência para o trabalho do professor: o seu componente ético e emocional [...] mediar aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as consequências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe.

Essas questões que favorecem a construção da identidade docente devem compor o currículo e fazer parte de uma busca contínua por formação. A identidade docente também faz parte de um paradigma e assim precisa ser compreendido. A cada momento histórico ou paradigma educacional, a identidade docente apresenta características para atender a sociedade. Assim, as universidades elaboram seus currículos. Nesse ínterim Guimarães (2009, p. 25) apresenta que

Podemos dizer que em um modelo ou paradigma estão presentes os fatores – conhecimentos, habilidades...-, a serem desenvolvidos no processo formativo, os fins e o conteúdo social da formação – que homem formar, para qual sociedade – e também as formas de como prover essa formação.

Muitos currículos carregam em si a formação de um profissional com identidade para a docência ampliada, mas a formação de fato se dá para a docência restrita em sala de aula, ou ainda, o currículo se expressa de forma a atender ao mercado e não a emancipação ou humanização ou ainda o currículo é frágil, mas a formação é propícia. Apesar disso, para Guimarães (2004, p. 29), “[...] a profissionalidade que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente”. Todos esses vieses passam pela elaboração do currículo e carrega em si a intencionalidade da formação da identidade do profissional.

Para que se possa analisar a identidade da(o) pedagoga(o) é preciso compreender que a identidade de professor pode ser diferente da identidade docente, no sentido conceitual e mediante os documentos legais da Pedagogia. Ser professor não necessariamente significa ser docente. Ser professor pode ser entendido como aquele que ‘professa’ conhecimentos específicos na sala de aula, conforme Souza e Guimarães (2011, p. 26), “o professor é um profissional cujo espaço principal de trabalho é o ensino. É um profissional que ensina, ou cuja função específica é ensinar”. Ser docente pode ser entendido como aquele que detém conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos que podem ser utilizados tanto na sala de aula como em outros espaços.

Nessa conjectura para analisar um currículo visando desvendar a identidade da(o) pedagoga(o) que o mesmo fomenta, é preciso ter alguns conceitos esclarecidos. Inclusive, um conceito que precisa ser estabelecido para a análise, é o próprio conceito de currículo. Este trabalho a análise se fará alicerçada na identidade docente que se constitui tanto na formação inicial influenciada principalmente pelo currículo, quanto na formação continuada. A identidade do formando se define pelo trabalho concreto que se realiza nas escolas.

## 2.2 CURRÍCULO: concepções escritas a serem compreendidas

Foi somente após 1980 que a vertente marxista da Pedagogia histórico-crítica ganhou espaço no Brasil, analisando o currículo no campo sociológico. O currículo até esse período era analisado pelo viés da psicologia. Seja pelo viés da psicologia ou da sociologia, o currículo precisa ser compreendido.

Pela tendência histórico-crítica, enquanto linha de formação, Saviani (2008d, p. 93) afirma que o trabalho pedagógico deve “[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação [...]”. Esse trabalho pedagógico pode ser associado ao conceito de docência que a Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta e denota que o currículo deve ser escrito com a finalidade maior de transformar a sociedade, por meio dos que se formam por esse currículo.

A tendência histórico-crítica representa a construção de um currículo pautado em um trabalho pedagógico que possibilita a humanização e a emancipação, por meio da prática docente, que surge com Saviani (2008a) e sendo uma tendência pedagógica contra-hegemônica. Passos (2011, p. 68) apresenta que é a “prática docente que permite ao professor evidenciar o necessário enfrentamento das contradições que vise à emancipação teórica, prática e política do profissional docente e sentir-se pertencente à educação como integrante de um projeto coletivo.”.

Nesse cenário, a prática docente tem estreitas relações com o processo formativo. Quanto a isso Passos (2011, p. 70) defende que

O professor, em seu processo formativo, ver-se-ia pertencente à educação como sujeito integrante de um projeto coletivo visando ao objetivo comum que é a educação como estratégia de formação para promover a cultura, entendendo-se esta como uma visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem, pautada na ética, na emancipação e na humanização.

Por isso, para Apple (2002, p. 59), “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Grupo esse que, caso tenha bases teóricas e práticas de caráter emancipador, conseqüentemente o currículo será voltado para a emancipação humana, mas caso esse grupo tenha caráter meramente reprodutivista, o currículo estará voltado para a formação reprodutivista.

Goodson (2013, p. 7) corrobora Apple (2002) quando afirma que o currículo está em constante transformação, visto que “o currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação.”. Isso denota que um currículo poderia ter sido de caráter reprodutivista e com as transformações se tornar emancipador. E, vice e versa. Pois, quem elabora o currículo são pessoas inseridas em dado contexto histórico.

Enquanto cidadãos, de uma sociedade capitalista, alega-se que essa tradição seletiva, na maioria das vezes, acontece priorizando a formação de mão-de-obra qualificada para atendimento ao mercado de trabalho, deixando de lado a questão da humanização e emancipação humana. Sobre isso Saviani (2008a, p. 113) apresenta que “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.”.

Goodson (2013, p. 62) defende a ideia de que “[...] geralmente o currículo é produzido pelos professores nas ‘diferentes circunstâncias em que se encontram.’”. Isto é, a cada transformação advinda da sociedade o currículo poderá sofrer alterações em suas determinações, pois o mesmo é flexível e precisa ser transformado quanto for preciso. Por isso, Saviani (2008a,b,c,d) apresenta a necessidade de uma concepção de prática pedagógica histórico-crítica, que subsidiaria os currículos.

Nesse sentido, Apple (1982) apresenta que as escolas, bem como as universidades, preservem e distribuam não apenas a propriedade econômica, isto é, a mão de obra, mas também a propriedade simbólica, isto é, o capital cultural. Isso demonstra a importância da instituição formadora. Essa é organizada e regida pelo currículo formativo. Apple (1982, p. 9) nos alerta para o fato de que a educação

[...] não é um empreendimento neutro, [...]. Pela própria natureza da instituição, o educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político [...], os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas como a nossa.

Por este motivo, a formação inicial, muitas vezes, centra-se muito mais no trabalho codificado, uma vez que este é passível de controle. Isso é caracterizado por um currículo ao qual Apple (1982) denomina de modelo de desempenho acadêmico, cuja meta social é a maximização da produtividade acadêmica. A formação para a docência é concebida a partir de uma racionalidade técnica, desviando-se de sua dimensão humanística em função da dificuldade em avaliar e controlar um trabalho em que uma das dimensões é flexível.

A redefinição de educador proposto por Apple (1982, p. 42), na década de 1980, ainda compete em nossos tempos, “[...] redefinição que não se baseia nas compreensões originadas do papel do indivíduo abstrato, /mas que está fundada na definição de um intelectual orgânico cujo entendimento e ação estão unidos pelo compromisso ativo contra a hegemonia”. Nesse cenário encontra-se o currículo formativo. As instituições escolares trabalham conforme o seu currículo. Este é elaborado pelos pares da instituição. Esses pares são seres políticos, sociais e econômicos.

No mesmo viés de análise, Pacheco (1996, p. 19) observa que “o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”. Na visão do autor o currículo formativo se efetiva por meio de suas práticas e que, devem ser interativas. Isso significa que existe o currículo formativo escrito ou oficial e o currículo formativo praticado ou real. Para Pacheco (1996, p. 20)

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Seja escrito ou praticado, Pacheco (1996, p. 57) concorda com Apple (1982) de que a construção do currículo requer profissionais capacitados e preparados, pois “[...] enquanto projecto cultural, social e político, o currículo só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto partilhado por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração”. Goodson (2013, p. 83) afirma que “o currículo é confessada e manifestamente uma construção social”.

A concepção de um grupo capacitado para a elaboração do currículo é importante porque as interferências ideológicas, políticas, sociais, econômicas, culturais, religiosas e outras estarão presentes. Isso porque os homens são seres políticos. Isso porque o currículo é



político. O ser é político porque é social. Portanto, para Pacheco (1990, p. 52) “o sistema educativo é um subsistema do sistema social”.

Assim como o sistema social se transforma, o sistema educativo também se transforma. Como já afirmou Goodson (2013), o currículo é vivo e pode ser transformado. Isso dependerá do sistema social em vigor. Corroborando Pacheco (1996), Sacristán (2008, p. 21) apresenta que,

[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Com esse pano de fundo, Pacheco (1996) diz que o currículo se expressa por três vertentes: técnica, prática e crítica. Dependendo do grupo elaborador do currículo, este apresentará características mais técnicas ou mais práticas ou mais críticas. Essas características presentes no currículo escrito, serão efetivadas e assim, marcarão a formação da identidade do profissional.

A vertente técnica que pode compor o currículo é tradicional, de visão bem burocrática, de caráter tecnicista. Por esta vertente, o currículo se delineia com centralidade nos objetivos, valendo-se de práticas tradicionais, das quais o professor assume o papel técnico objetivando, segundo Pacheco (1996, p. 139) “transmitir conhecimentos a destinatários receptivos e reprodutores mecânicos com base na memorização.”

A vertente tecnicista, seja do currículo escrito ou do praticado, surge como ideário nos anos 1970, na qual o professor é reprodutor de conhecimentos, o que, segundo Krahe (2009, p. 104), “A perspectiva da racionalidade técnica [...] enfatiza a qualificação através do domínio da especialidade, o que supõe aplicar com rigor os pressupostos advindos dos avanços do conhecimento científico de cada área específica de formação acrescidos aos do conhecimento pedagógico.”

Essa vertente técnica, limitadora do trabalho docente, é reflexo do modo de organização social e produtiva tecnicista, em âmbito do taylorismo-fordista, na qual interferiu o modo de gerir e gestar o trabalho nas instituições educativas, determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho baseado na fragmentação. Contudo, para Tardif e Lessard (2009, p. 82), essa “divisão do trabalho com especialização das tarefas e sua coordenação levaram o aumento da eficiência, não apenas do setor industrial, mas também das instituições de serviço público destinadas a atender as necessidades humanas”.

A terceira vertente é a crítica, de visão emancipadora do currículo e do sujeito. Por esta vertente, o currículo se delinea com centralidade na situação social, valendo-se de análises críticas da sociedade para a tomada de decisão, pois segundo Pacheco (1996, p. 141), o currículo é uma “[...] construção emancipatória, assumida pelo coletivo.”

Concordando com Pacheco (1996), Silva (2015, p. 16) escreve que “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas [...] argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relação de poder.”

Nesse viés, para Silva (2015, p. 16), “[...] o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer que o currículo deve ser não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder.”. Por isso, Silva (2015) defende que a vertente tradicional é meramente teoria e técnica, enquanto que a vertente crítica se desenvolve pela práxis, cientificidade, e flexibilidade, vislumbrando a formação de homens emancipados e com autonomia.

Para Souza e Guimarães (2011, p. 37), os currículos das universidades devem se organizar de maneira que permitam a construção do conhecimento, da emancipação, da crítica e da autonomia, pois “Para tentar desenvolver a ideia de autonomia em nossos cursos temos nos preocupado em desenvolver operações cognitivas tais como contextualizar, selecionar, organizar, classificar, interpretar, trocar, dialogar e se engajar.”. Por isso a elaboração de um currículo se torna importante e quem elabora ou constrói o currículo deveria ter esses princípios pedagógicos.

Pacheco (1996, p. 43) esclarece que “[...] partindo-se de uma acepção de currículo como projecto em (des)construção, é, assim, possível encontrar os critérios para a fundamentação do campo de estudos da realidade curricular ou do seu terreno epistemológico”. Esse projeto em (des)construção é escrito por um grupo de professores que representam o todo ou aqueles que se disponibilizam a escrevê-lo. Os quais podem ter uma concepção de currículo técnico, prático ou crítico.

Para Souza e Guimarães (2011, p. 38), “[...] não se pode haver autonomia sem o desenvolvimento do pensamento crítico, sem que o estudante aprenda a ir além das aparências.”. Esse dado é importante, pois a concepção desses professores autores, bem como a concepção pedagógica da prática docente, estará presente na escrita do currículo, o que influencia na formação do aluno.

Se todos, ou a maioria, forem adeptos da vertente técnica, a escrita do currículo será tradicional e centrado nos objetivos. Mas, se a todos ou a maioria forem adeptos da tendência crítica, a escrita do currículo será crítico e emancipador. Quanto a isso, Silva

(2015, p. 15) assinala que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.”. A elaboração de um currículo influencia na formação inicial da identidade do docente. Pois, ao passo que o currículo é praticado durante os anos de graduação, a identidade vai se delineando.

Goodson (2013, p. 27) diz que “[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. [...] A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição.”. Ou seja, se o currículo for pensado e escrito por pessoas que possuem caráter emancipador e crítico, certamente esse currículo terá essas características, porém se pensado por pessoas tradicionalistas, a característica do mesmo será tradicional. Por isso, o currículo é um elemento relevante na formação inicial da identidade docente.

Também as concepções dos professores estão diretamente relacionadas à cultura ou sociedade em que estão inseridos. Na visão de Sacristán (2008, p. 22), “as forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.”. .

Para Sacristán (2008, p. 34), “[...] o currículo como *o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*” (grifos do autor).

Ainda, segundo Sacristán (2008), o currículo é uma construção cultural e, para Goodson (2013), é uma construção social. De fato, o social e o cultural estão imbricados nos sujeitos, que também são políticos. Conforme Goodson (2013, p. 10), “uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado.”.

O percebido é que os autores comungam que o currículo é elaborado por sujeitos com influência da cultura, composta de questões sociais, políticas, econômicas, religiosas, entre outras. Com esse pano de fundo, se os rumos da educação brasileira necessitam de mudanças, é importante analisar os currículos das instituições, sejam na Educação Básica ou no Ensino Superior. Pois, as mudanças educacionais devem ser iniciadas com as mudanças curriculares. Para Sacristán (2008, p. 32),

O currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é o ponto central de referência na melhora da qualidade do

ensino, na mudança das condições de prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Um olhar necessário para uma discussão nesse âmbito é sobre a concepção do currículo escrito ou prescrito. O currículo escrito pode inclusive ser elaborado por especialistas e não pelo grupo educacional. Essa questão pode apresentar vários problemas. Um deles é que o especialista pode não conhecer a realidade da instituição, dos professores e dos alunos. Pode também seguir uma linha epistemológica e a instituição outra linha.

Por isso, os autores supracitados afirmam que a elaboração do currículo, deve ser feita pela equipe que irá efetivá-lo. O currículo escrito deve ser praticado. Goodson (2013, p. 21) salienta que,

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa de terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

É possível, por meio dos escritos de Goodson (2013), dizer que o currículo é um testemunho diário da realidade das pessoas que nele pensaram. O mesmo tem a intenção e objetivação de promulgar e determinar as intenções que são básicas do meio escolar. É preciso que o currículo seja planejado, concebido e visto enquanto uma produção social que privilegie a comunidade escolar para qual está sendo escrito.

Para entender o currículo enquanto um terreno passível de mudanças, pelo qual os sujeitos pensarão e atuarão com base no que foi escrito, é necessário praticar o que foi pensado e escrito para ser praticado. O currículo escrito enquanto um documento público apresenta as aspirações daquela equipe educacional, no que tange a formação da identidade docente. Assim, espera-se que as aspirações saiam do papel. Goodson (2013, p. 17) escreve que

[...] o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um ‘significado simbólico’ e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. Neste sentido, portanto, são publicamente estabelecidas ‘normas básicas’ que avaliam a prática ou com ela se relacionam.

É preciso dizer que há uma diferença no que diz respeito ao currículo escrito e o currículo que é praticado. Goodson (2013, p. 22) afirma que, “[...] o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável.”. Muitas podem ser as explicações para o currículo escrito não ser praticado. Na visão de Goodson (2013, p. 22) existem várias versões para a referida dicotomia,

Algumas versões da ‘teoria da conspiração’ assim argumentariam: uma vez que a escolarização, particularmente a estatal, está intimamente relacionada com a reprodução econômica e social e é compulsória e carente de recursos, certos aspectos da prática e da vida em sala de aula, embora inabordáveis, são praticamente inevitáveis (verdadeiro); por conseguinte, a ‘retórica’ do currículo escrito é basicamente irrelevante (não provado).

É preciso que as instituições (re) pensem o papel do currículo escrito e os motivos para que o mesmo não esteja sendo colocado em prática. Se as aspirações estão postas no currículo escrito e o mesmo não é praticado, entende-se que as aspirações não estão sendo buscadas e que a formação inicial da identidade docente será fragilizada ou ambígua. Ainda conforme escritos de Goodson (2013, p. 24), “a questão é que o potencial para uma estreita relação [...] entre teoria e prática ou entre currículo escrito e currículo ativo, depende da natureza da construção pré-ativa dos currículos [...] bem como da sua execução interativa em sala de aula.”.

Quanto à construção pré-ativa dos currículos dependerá da concepção de seus elaboradores. Por isso, a importância de que os autores do currículo sejam os atores. Pois, praticar o que você construiu ou aspirou ou escreveu, se torna mais fácil do que seguir rigidamente o que outros construíram ou aspiraram ou escreveram.

Para compreendermos como um currículo se apresenta na escrita e na prática é importante que compreendamos o contexto em que foi escrito ou está sendo praticado. Goodson (2013, p. 63) ressalta que “precisamos começar por entender a forma como o currículo é atualmente produzido e por que os assuntos operam deste e não de outro modo. Em síntese, precisamos de uma teoria de contexto que justifique a ação.”. Com base nesse contexto podemos entender a história do currículo, pois para Goodson (2013, p. 118)

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre o conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução.

Um currículo elaborado com modelos simplistas da teoria de reprodução, pode não atender as necessidades de sociedade que clama por emancipação. Goodson (2013, p. 132) diz que “[...] por ora, o currículo permanece um segredo tanto para os historiadores como para os que estabelecem a política educacional.”.

O currículo que será analisado é de uma instituição de Ensino Superior. De acordo com Machado (2013, p. 75),

O projeto de uma instituição, a nosso ver, configura-se como uma teia organizada, com base em princípios culturais, políticos e educacionais, deve propiciar a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas com qualidade. Na prática o professor é mediador do currículo e o aluno o construtor de sua formação. Então, os projetos de uma universidade, devem conter além dos elementos básicos, como, por exemplo, finalidades e objetivos, os componentes que propiciam a formação continuada de professores, de modo processual, permanente e contínuo, bem como a previsão de outros aspectos que valorizem tanto o corpo docente como os funcionários.

A análise de um currículo escrito e o corpo elaborador do mesmo é o primeiro passo para se conhecer a tendência que se apresenta. Nesse contexto é preciso analisar todos os projetos da instituição. Na concepção de Machado (2013, p. 72) “O projeto de uma Universidade busca intencionalmente uma direção que se desdobra em ações e que devem estar previstos em seus documentos legais como, o PDI, o PPI e o PPC”.

Destaca-se que o PPC é o projeto mais próximo do chão da sala de aula e processo de saber pensar e saber fazer. Assim, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia deve ter seu delineamento levando em consideração que a educação é complexa, como apresenta Saviani (2009). Nessa complexidade se encontra o sujeito a ser formado – o pedagogo e o texto formador – o currículo. Quanto a isso Souza e Guimarães (2011, p. 40) abordam que

Concebemos professores como sujeitos históricos, sensíveis, éticos, críticos, criativos, e a sua formação como práxis, como transformação. Como nos referimos, adotamos a ideia da docência como ação complexa que exige dos docentes conhecimentos específicos, que se relacionam a múltiplos saberes científicos, éticos, culturais.

Ainda, Souza e Guimarães (2011, p. 40) discutem nessa perspectiva, sobre o currículo, alegando que

O projeto desenvolvido propõe a dialogicidade e a dialética como essenciais ao processo formativo, implicando a construção de um projeto pedagógico e político que se edifica na busca de propostas transformadoras, inovadoras, críticas, emancipadoras para enfrentar desafios da universidade no mundo supercomplexo[...].

A elaboração de um currículo com esta vertente possibilita a formação inicial de uma identidade docente que venha a atuar em sua profissão de forma que viabilize a emancipação e humanização dos sujeitos. Por isso, Souza e Guimarães (2011, p. 40) complementam ao dizer que “Nesse sentido, o papel dos formadores de professores implica construir-se e construir com os professores maneiras de ser e de atuar humanizadoras, afetivas, éticas e solidárias.”.

Por isso, para Saviani (2009), é necessário que a formação da(o) pedagoga(o) seja de fundamentação teórica consistente, que perceba a educação como processo e não meramente produto e que, de fato consiga realizar sua ação educativa com solidez teórica, visando a humanização. Saviani (2009) ainda apresenta que a sistematização de um projeto deve ser levando em consideração o aluno, o professor e o curso em si.

Nesse caso, o curso de Pedagogia, segundo Saviani (2009, p. 72), tem como fins

a)desenvolver nos alunos uma aguda conscientização da realizada em que vão atuar; b)proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente; c)proporcionar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite em uma ação eficaz.

Outra questão importante que deve ser prevista no currículo escrito é quanto aos objetivos do curso e de cada disciplina que compõe a matriz curricular. Essa definição dos objetivos, segundo Saviani (2009), norteará a elaboração dos demais itens como objetivos específicos, os conteúdos e as formas de trabalho. Esses elementos que compõe o currículo são importantes para a formação inicial da identidade docente.

Esses objetivos, segundo Saviani (2009, p. 73), devem ser apresentados nos seguintes níveis de formação do futuro educador “a) no nível atitudinal (‘o que o educador precisa viver’); b) no nível crítico-contextual (‘o que o educador precisa compreender’); c) no nível cognitivo (‘o que o educador precisa saber’); d) no nível instrumental (‘o que o educador precisa fazer’).”.

Com base em um currículo ou projeto pedagógico elaborado de forma a alcançar esses objetivos é possível dizer que a Universidade cumprirá com o seu papel de formador de profissionais com consciência da realidade, com fundamentação teórica e instrumentalização técnica, segundo Saviani (2009). Esse pano de fundo é o que conceitua currículo para Saviani (2009, p. 79) quando afirma que

[...] o currículo procura responder à pergunta: ‘*O que se deve fazer para se atingir determinado objetivo?*’. Trata-se, portanto, do conteúdo da educação e de sua distribuição no tempo em que lhe é destinado (entenda-se o termo ‘*conteúdo*’ num sentido bem amplo).

Com base no escopo teórico fica expresso que o currículo é uma construção social, imerso em uma cultura, que se apresenta vivo e em constante transformação, sem neutralidade de expressão porque é elaborado pelos pares da instituição que muitas vezes o escrevem para ser um mero documento que atende as exigências formais, mas não exercitam o que foi escrito. Essa elaboração se expressará pela vertente teórica, prática ou crítica, o que demonstra a influência cultural e, que pode ser transformada à medida que a sociedade muda e principalmente, por ser considerada a educação como um processo e que necessita de uma solidez teórica, adquirida conforme formação inicial ou continuada.

Nessa linha de pensamento, o delineamento do currículo se aproxima à tendência histórico-crítica, que visa transformação social, o olhar crítico e não a reprodução social. É preciso entender o currículo da instituição para analisar a identidade docente, no caso em questão, da(o) pedagoga(o), que almeja formar. Um currículo escrito ao ser efetivado delinea a formação inicial da identidade docente.

Para além desse pano de fundo, o currículo escrito deve atender as regulamentações vigentes. Nesse caso, o currículo que analisamos, precisa ter sido escrito mediante a Resolução CNE/CP n. 01/2006. Eis, o motivo para entendermos o referido documento legal, para posterior análise do currículo escrito do lócus desta pesquisa.

### 2.3 RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2006: entendendo o documento legal que norteia o currículo do curso de Pedagogia no Brasil

A partir do processo de redemocratização da política brasileira, intentou-se uma educação também democrática. Com a reabertura política, em 1985, surgiu uma nova Constituição Brasileira, em 1988, e também uma nova LDB n. 9.394/1996. A referida LDB apresentava três artigos polêmicos em relação ao curso de Pedagogia. O seu Art. 62 trata da responsabilidade de Institutos Superiores e das Universidades sobre a formação de professores. Esse artigo da LDB coloca o curso de Pedagogia como alternativa e não como obrigatoriedade, pois, poder-se-ia cursar o Normal Superior nos Institutos, com curta duração.

O Art. 63 coloca o curso de Pedagogia em situação ainda mais desqualificada, pois institui que os Institutos Superiores de Educação ofertem o Curso Normal Superior enquanto responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão; cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBN nº. 9394/96) (BRASIL, 1996, p. art.63).

O Art. 64 apresenta que os profissionais de educação para a área de gestão seriam formados em cursos de Pedagogia ou em pós-graduação.

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, art. 64).

A ANFOPE (2004, p. 25) defendia que “[...] o curso de pedagogia forma o pedagogo, profissional da educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda, e que poderá atuar também para além da docência em outros espaços e funções educativas.”.

Nessa esteira das discussões foi elaborada a Resolução CNE/CP n. 01/2002 e a Resolução CNE/CP n. 02/2002. A Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior e cursos de Licenciatura. A Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura. Mas, as referidas resoluções não foram homologadas pelo Ministro da Educação. Sem homologação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foram prorrogadas.

De acordo com Machado (2013, p. 40), “No período entre 1996-2006 efervesceram os debates sobre a identidade do pedagogo e dos professores de modo geral. Muita discussão fora travada ao longo dessa década, que visava normatizar definitivamente os cursos de formação de professores”.

A consequência dessa luta frutificou, em 2005, várias propostas no formato de Pareceres para o Curso de Pedagogia, conforme alega Soares (2011). Vinte e dois projetos foram analisados. Em dezembro de 2005, foi aprovado o Parecer n. 05, de 13 de dezembro de 2005, que normatizaria o curso de Pedagogia.

O Parecer n. 05/2005 não normatizou o curso de Pedagogia e o ministro da educação da época, Tarso Genro, restituiu o artigo que apresentava concordância com a LDB n. 9.394/1996 quanto à formação para a gestão educacional em cursos de pós-graduação lato sensu, devido aos debates ocorridos na reunião de 12 de dezembro de 2005. Os defensores das diretrizes do curso de Pedagogia reivindicaram que o pedagogo fosse o único graduado

que pudesse exercer a função de gestor. Como foi aceita a reivindicação, novo Parecer foi redigido e colocado em análise no início de 2006.

O Parecer n. 03/2006 era, em suma, o Parecer n. 05/2005 com a alteração do artigo que concedia ao pedagogo a formação durante a graduação do curso de Pedagogia para a gestão educacional, enquanto os outros licenciados deveriam cursar uma pós-graduação lato sensu na referida área.

Dessa forma, em consonância com os ideais dos educadores e da ANFOPE e após as mudanças no Parecer n. 03/2006, foi homologado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, como Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. A referida Resolução tinha como intenção superar a formação tecnicista do pedagogo e de apresentar sua identidade e campo de atuação de maneira crítica. A mesma possui 15 artigos os quais regulamentam a identidade do pedagogo tendo como base a docência.

Por fim, em 2006, é homologada a Resolução que trata da identidade do (a) pedagogo (a), que, na perspectiva dos associados da ANFOPE, acabaria com a formação de tendência tecnicista e implantaria por meio dos currículos do Curso de Pedagogia, uma formação de tendência crítica. Nessa concepção, a identidade do (a) pedagogo (a) deveria estar prevista nos currículos formativos das instituições, conforme a Resolução prevê.

No tocante ao pedagogo ter como base de sua identidade a docência que, para Aguiar et al (2006, p. 9), “a docência [...] não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares”. Os autores ainda apresentam que com este conceito os espaços de atuação vão para além dos muros da escola, pois “o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto” (AGUIAR et al, 2006, p. 11).

A Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta que a identidade do pedagogo deve ser para a docência, pesquisa e gestão de espaços escolares e não escolares. O significado da palavra docência aqui apresentado não é no sentido restrito de “dar aulas”. A Resolução CNE/CP n. 01/2006, no art.2 § 1 conceitua a palavra docência, possibilitando a ação do pedagogo em vários espaços,

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito diálogo entre diferentes visões de mundo.

A referida Resolução não limita a docência somente à escola, visto que a mesma pode acontecer em diferentes locais, bem como, em situações sociais diferentes, as quais não fazem parte do modelo formal de educação. Relaciona com ação educativa planejada que ocorre no meio social e também no meio produtivo.

O art.2 da Resolução mostra as diversas áreas de conhecimento que devem abranger no curso de Pedagogia no que tange à educação e não ao ensino ou à escola. Isso denota a compreensão que o curso deve formar para atender ao trabalho pedagógico e não somente ao trabalho escolar. Também apresenta um viés que pode ser associado à tendência histórico-crítica de Saviani (2008d), pela reflexão crítica que propõe como essência do trabalho pedagógico.

Art. 2 § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:  
I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;  
II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006)

O art. 3 da Resolução mostra o que o estudante de Pedagogia precisa ser formado a partir dos princípios da “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. No parágrafo único desse artigo é estabelecido que a centralidade do curso de Pedagogia está nos conhecimentos escolares, os quais podem ser utilizados em outros espaços.

Quanto às atividades docentes em outros espaços, o art. 4 apresenta que o pedagogo pode atuar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos com “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;”. O entendimento que se pode ter desse item do referido artigo é que a(o) pedagoga(o) pode atuar em espaços variados, em que haja experiências educativas, aproximando-se do conceito de docência ampliada, segundo Vieira (2011).

Neste artigo também é apresentado que a produção científica e tecnológica é função da(o) pedagoga(o), bem como a divulgação dos resultados dessa produção, “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.”. Para uma produção é importante a realização de projetos de pesquisa, como iniciação científica e incentivo à participação em eventos científicos. Essas pesquisas e produções científicas podem ser de espaços escolares, bem como não escolares.

Isso significa que os acadêmicos de Pedagogia podem investigar outros espaços, para além da sala de aula. Essa é uma outra característica que configura a docência ampliada, defendida por Vieira (2011).

No art. 5, são abordados dezesseis itens que esclarecem que o egresso do curso de pedagogia necessita estar apto após sua formação. O primeiro item desse artigo é bem abrangente e não apresenta espaço para sua realização, pois, afirma que o pedagogo deve estar apto a “I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”.

Dos dezesseis itens do art. 5, muitos fazem referências especificamente ao espaço escolar. Apresenta que a(o) pedagoga(o) deve estar apta(o) para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Profissionalizante, dominar os conteúdos específicos das disciplinas básicas ofertadas nesses níveis, dominar tecnologias da informação e comunicação, dentre outras, caracterizando assim a docência polivalente como defende Silva Cruz (2012).

Nesse mesmo artigo 5 também são apresentados itens de abordagens abrangentes e que levam ao entendimento de trabalho pedagógico em outros espaços para além do escolar. É importante compreender o que significa espaço não-escolar. Qualquer espaço que não seja a escola é não-escolar. Se educação é específico do homem, como dito por Saviani (2008d), onde há homem, há educação. Assim, o processo educativo ocorre em qualquer lugar. Quanto a isso, observa-se no item IV que o pedagogo deve estar apto para “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;”.

O art. 5 é tão abrangente que o item X não pode ficar sem ser discutido. O pedagogo deve estar apto para “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”.

Outro item relevante do art. 5 que apresenta sobre o que o pedagogo deve estar apto ao se formar é o XI que trata do trabalho em equipe. Compete ao pedagogo desenvolver trabalhos em equipe de maneira que prevaleça o diálogo entre as várias áreas de conhecimento. O trabalho em equipe pode ser realizado em qualquer espaço. Trabalhar em equipe pode significar tanto valorizar o humano quanto atender ao capital.

O item XII do art. 5 apresenta que o pedagogo deve estar apto a “participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;”. Esse item nos leva a dois

questionamentos. O primeiro é que não afirma que as instituições são escolares. O segundo é que projeto pedagógico não necessariamente são escolares mas, de trabalhos pedagógicos. Assim, a gestão referida nesse item pode ocorrer em qualquer espaço.

Essa questão fica mais evidente no item XIII do art. 5 quanto é apresentado que o pedagogo deve estar apto a “participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;”.

Isso dependerá da práxis docente e da organização curricular das instituições de Ensino Superior, pois a própria Resolução apresenta que as instituições têm autonomia para escolher como estruturar os seus cursos, conforme o “Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições”. Esse artigo propõe que a estrutura do curso constituir-se-á de um núcleo de estudos básicos que valorize a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, de um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos abrangendo a atuação profissional atendendo as demandas sociais e um núcleo de estudos integradores para enriquecer o currículo.

Enquanto que o art. 8 aponta como deve ser instituído o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, de forma que como deverá ser organizado o Curso para a integralização dos estudos com disciplinas, seminários e atividades com predominância teóricas, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares e estágio supervisionado ao longo do curso. Todas as atividades situando os alunos nos processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades.

O art. 9 refere-se aos cursos a serem criados em instituições de educação superior todos devem ser estruturados com base nesta Resolução sendo elas com ou sem autonomia universitária. O art.10 estabelece a extinção das habilitações para os cursos de Pedagogia. O art.11 compreende sobre a transformação do curso normal superior em curso de pedagogia, e os cursos de pedagogia existentes deverão elaborar outro Projeto Pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

Conforme determinações estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, a identidade do pedagogo é a docência como profissão, porém ela traz em seu bojo uma discussão mais ampla sobre docência, valendo-se da concepção de trabalho pedagógico, o qual pode ser efetivado nos espaços escolares e não-escolares, tanto no ensino, como na gestão, como na pesquisa, como com o uso das tecnologias.

Com base na Resolução CNE/CP n. 01/2006, percebe-se que os Cursos de Pedagogia devem assegurar a articulação da docência em espaços escolares e não-escolares com a produção do conhecimento pela pesquisa, valendo-se das tecnologias, configurando a

formação do pedagogo professor-pesquisador-gestor, defendido por Brzezinski (2011) que se embasou em Graubmann (1983) e Carrolo (1997). Sobre a identidade da(o) pedagoga(o) Brzezinski (2011, p. 41) afirma que,

o curso de Pedagogia forma o pedagogo como identidade *unitas multiplex*, de maneira que o profissional da pedagogia é formado para atuar na docência, para desenvolver outras atividades do trabalho docente, representadas amplamente pela denominação gestão educacional, para atuar na organização de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não escolares e para produzir conhecimento como pesquisador.

É visível que a discussão sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, não pode estar desvinculado do seu processo histórico-cultural-social-econômico. O que significa que em cada tempo e espaço é preciso refletir sobre suas proposituras. Essa é a intenção desse discurso. Suscitar a reflexão sobre como tem ocorrido a formação dos profissionais do Curso de Pedagogia no tocante ao atendimento da Resolução CNE/CP n. 01/2006 e da concepção da Universidade que o forma, visto que segundo Aguiar, Freitas, Silva e Baptistella (2010, p. 3-4)

[...] torna-se necessário que o profissional de Pedagogia esteja preparado para ingressar no mercado de trabalho, a fim de desenvolver habilidades e atividade de planejamento, avaliação, organização de projetos de aprendizagem, além de desempenhar funções docentes em cursos de capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço, assessoramento, coordenação pedagógica e pesquisa educacional em diversos espaços não escolares. Para que estas necessidades sejam supridas, a Universidade precisa estar atenta ao seu papel e proporcionar aos alunos o desenvolvimento dessas competências.

A cada tempo vemos que o curso de Pedagogia no Brasil, amparada por seus marcos legais, visa uma consolidação da identidade desse profissional. *A priori* questionamos se o quarto marco legal – a Resolução CNE/CP n. 01/2006, apresenta uma identidade não mais tecnicista. Contudo, não basta uma regulamentação. É preciso uma práxis que possibilite a identidade ser tecnicista ou crítica. É preciso que sua aplicabilidade na formação para a atuação seja de fato crítica.

Saviani (2008, p. 237) se referindo à reorganização das universidades diz que é necessário que as mesmas deixem de ser “‘cemitérios da cultura’ a que estão reduzidas atualmente.” Para tal, é preciso uma mudança curricular.

Ao visar entender o documento legal, apontamos alguns pontos relevantes para análise posterior do currículo do curso de Pedagogia da UEG, o qual é objeto empírico deste trabalho, como a concepção curricular seja da tendência tecnicista ou histórico-crítica, da

concepção de docência seja ampliada ou só polivalente, restrita a sala de aula, da concepção de conhecimentos seja escolares ou pedagógicos, da concepção de espaços seja escolares ou não-escolares e da concepção de egressos seja com formação para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EJA, Ensino Especial, Ensino Superior, Pesquisa Educacional, Gestão de espaços escolar e não-escolar. Eis pontos que devem ser analisados enquanto docência ampliada ou polivalente, discutidas respectivamente por Vieira (2011) e Silva Cruz (2012) e apresentadas no ítem a seguir.

De forma geral, a Resolução CNE/CP 01 de 2006 apresenta as diretrizes para a formação da identidade da (o) pedagoga (o) e do seu campo de atuação. Ao longo dos seus quinze artigos evidenciamos que a base da identidade da(o) pedagoga(o) é a docência caracterizada para o trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, bem como para gestão e pesquisa. A referida Resolução, que foi apresentada nesse trabalho como sendo o quarto marco legal da história do curso de Pedagogia no Brasil, se constitui enquanto um elemento relevante na formação da identidade da (o) pedagoga (o).

Os marcos legais anteriores a essa Resolução leva-nos à compreensão de que os mesmos influenciavam na formação inicial da identidade da (o) pedagoga (o) de caráter tecnicista. Com base na averiguação realizada nesta pesquisa, a Resolução em vigor influencia na formação inicial da identidade da (o) pedagoga (o) de caráter crítico. Salientamos que não bastam políticas educacionais para a formação de identidade docente. As políticas educacionais, aqui representada pela Resolução, são um elemento constitutivo da formação da identidade da(o) pedagoga(o). As diretrizes expressas nessa Resolução oferecem subsídios legais para a elaboração do currículo, o qual será posto em prática pelo trabalho docente dos professores dos cursos de Pedagogia. Isso no tocante a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o).

Sentimos necessidade de compreender o conceito de currículo na visão de alguns autores para então, analisar o curriculum escrito do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, no intuito de desvelar a identidade da(o) pedagoga(o) que a Instituição está formando. Contudo, antes de analisar o currículo escrito, é preciso compreender o conceito de docência, que pode estar presente no currículo, o qual a Resolução CNE/CP n. 01/2006 propõe, que é a docência ampliada perpassando pela docência polivalente.

#### 2.4 DOCÊNCIA AMPLIADA: entendendo o conceito

A Resolução CNE/CP n. 01 de 2006 traz em seu bojo a docência enquanto identidade profissional da(o) pedagoga(o) e, que a mesma é entendida enquanto um trabalho muito

além de meramente ministrar aulas. Há um entendimento de docência enquanto uma concepção de professor-gestor-pesquisador, conforme escrito de LDB (1996, art. 13) nessa concepção o professor tem várias funções, tais como,

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; propor estratégias de recuperação aos alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A partir dessa concepção de docência é possível dizer que as dimensões de atuação dos professores aumentaram e não se restringem mais simplesmente ao processo de ensino e aprendizagem, visto que sua atuação agora precisa também compreender aspectos de gestão, organização da escola, bem como das relações da escola com sua comunidade e gestão de outros espaços que não sejam escolares e por fim, a pesquisa educacional. Essa concepção de docência é caracterizada por Vieira (2011) como docência ampliada. Faz-se imprescindível um romper de paradigmas no que tange a concepção de que ser docente restringe-se apenas ao trabalho dentro de sala de aula, segundo Krahe et al (2012).

Vieira (2011, p. 131) afirma que “[...] a concepção de docência proposta como base da formação supõe um modo particular de apreensão, configurando-se como conceito alargado, que vai além da relação ensino-aprendizagem, em situações formais ou não”. Assim, a docência precisa ser entendida e praticada, nesse viés, enquanto uma relação que configura todo o cenário educacional, ou seja, compreende-se que a(o) pedagoga(o) será formado com vistas a atuar não meramente em sala de aula mas, em espaços escolares e não-escolares, sendo ele professor, gestor e pesquisador, caracterizando a docência ampliada.

O entendimento de docência, antes da promulgação da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, era reduzido apenas para atuação do professor na sala de aula enquanto atuante no processo de ensino e aprendizagem ou mediante sua habilitação. Após a referida Resolução tem-se a ampliação do campo da docência. Vieira (2011, p. 132) afirma que o curso de Pedagogia “[...] constituir-se-á como uma licenciatura, vocacionado à formação do professor. No entanto, essa compreensão não restringe a docência às atividades pedagógicas em sala de aula. O docente formado deverá estar preparado para desenvolver outros trabalhos de natureza educativa.”. Fica assim explícita a necessidade do curso de Pedagogia, enquanto licenciatura, na formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) buscar a docência ampliada.

O (a) pedagogo (a) precisa desenvolver variados tipos de trabalho de natureza educativa, sendo essa a nova concepção de docência ampliada a qual norteará a formação da



identidade da(o) pedagoga(o). Docência essa entendida como alargada ou ampliada, pois a mesma, conforme Vieira (2011, p. 148), é “[...] pensada para além do processo ensino-aprendizagem para significar envolvimento em todas as atividades que possam ser compreendidas como trabalho educativo.”.

Segundo Veiga (2006, p. 469), para se formar professores nessa “nova” concepção julgamos imprescindível “[...] compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica idéias de formação, reflexão e crítica.”. O conceito de docência ampliada deve perpassar por todo o currículo e a criticidade expressada pela tendência histórico-crítica. Nesse cenário Souza e Guimarães (2011, p. 26) escrevem que

Então, a docência tanto era quanto é entendida como um trabalho, uma atividade intencional para a produção da existência, que exige conhecimentos específicos, quanto atividade desenvolvida por pessoas que ‘professavam’ um conhecimento, próximo de alguém vocacionado, que se subordinava a outrem que lhe concedia uma licença para lecionar, como também de alguém subordinado ao conhecimento que ensina.

O entendimento é que tanto o docente quanto o professor necessitam de conhecimentos específicos. O professor professa em sala de aula e o docente onde há funções educativas. Assim, o professor representa a docência polivalente e o docente representa a docência ampliada. Na concepção de Souza e Guimarães (2011, p. 30), “a docência é entendida como uma prática desprovida de um conhecimento próprio. Convencionalmente, até nos meios acadêmicos, é vista, na expressão de Gauthier (1999), como um ofício sem um saber.”.

Isso denota que a docência ampliada perpassa a vida humana e todos os espaços e momentos de relação social. Para Pimenta e Anastasiou (2005), a ensinagem é considerada a ação de ensinar e aprender de forma indissociável, por meio de uma relação dialética no processo. A ensinagem não se restringe à sala de aula, mas, também aos espaços em que há trabalho pedagógico. Assim, inferimos que o professor trabalha com o ensino e o docente com a ensinagem.

Com o fim das habilitações e com a apresentação da “docência ampliada”, há o início de uma formação cada vez mais polivalente no que tange aos pedagogos e, ao mesmo tempo a formação de um profissional que necessita adaptar-se às demandas do mercado. Vieira (2011, p. 149) alega que “isso é perceptível na abertura oferecida pelas diretrizes no que

tange ao raio de atuação do licenciado em Pedagogia, sugerindo, ademais, uma variedade de possibilidades para que percursos e trajetórias individuais sejam possíveis.”.

Dessa forma, o curso de Pedagogia terá uma nova configuração de formação de identidade. Essa nova configuração é caracterizada pela ampliação do conceito de docência expresso na Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, pois conforme alega Vieira (2011, p. 150)

Essa caracterização ampliada do escopo do curso está em consonância com o modelo de produção existente, pois permite que os profissionais tenham as características exigidas pelo sistema de produção capitalista, quais sejam: adaptabilidade, polivalência e flexibilidade. Desse modo, se permite a formação de um trabalhador polivalente que, sem ter um conhecimento especializado, é flexível o bastante para poder estar em constante adaptação no mercado. Portanto, a docência em sentido alargado exige uma formação que agregue inúmeros conhecimentos, impossíveis, entretanto, de serem verticalizados nos cursos de graduação em Pedagogia com 3200 horas.

Podemos conceituar a docência ampliada como sendo uma formação da identidade da(o) pedagoga(o) com domínio teórico e metodológico para além do ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas também para o ensino na Educação Infantil, o Ensino Especial, o Ensino Superior, a EJA, Ensino Profissionalizante e também para a Pesquisa Educacional e a Gestão de espaços escolar e não-escolar. Esse conceito é apoiado em Vieira (2011) e na Resolução CNE/CP n. 01/2006. Cabe ainda ressaltar que imbricado na docência ampliada, está à docência polivalente, apresentada por Silva Cruz (2012).

O curso de Pedagogia, segundo seu documento legal, deve em caráter inicial formar a identidade da(o) pedagoga(o) pela docência ampliada, com a docência polivalente. Isso de fato é praticamente impossível em um curso de 3.200 horas como previsto na Resolução. Apesar da Resolução trazer o termo “no mínimo 3.200 horas” o que podemos observar ao analisar os currículos é que ultrapassam minimamente esse valor.

A docência polivalente se caracteriza pela identidade da(o) pedagoga(o) que precisa dominar teórica e metodologicamente todas as disciplinas da Educação Básica, pois ministra aulas na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EJA, Ensino Especial, Ensino Técnico, disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Esse pedagogo precisa dar conta de uma gama de conhecimentos específicos. Silva Cruz (2012, p. 2900) apresenta que

Infere-se, diante do exposto até o momento, que a noção de polivalência estaria associada a um sentido generalista e superficial de trato com os conteúdos curriculares denotando uma relação economicista de relação “custo-benefício” sob a justificativa de se suprir o *déficit* de professores para atuarem na crescente população escolar com ensino obrigatório estendido no período para oito anos.

A polivalência vista dessa forma, denota um atendimento às demandas do mercado com uma visão tecnicista. A polivalência que defendemos não tem essa característica mas, para a formação crítica. Na visão de Silva Cruz (2012, p. 2904) amparada na perspectiva de Lima (2007), essa docência polivalente pode ser associada ao trabalho pedagógico interdisciplinar, pois

[...]considera que o professor polivalente seria um sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento, que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de articulá-los. Dessa forma, desenvolver-se-ia um trabalho interdisciplinar. Para essa pesquisadora, a polivalência estaria associada a uma atuação interdisciplinar.

Silva Cruz (2012, p. 2904) ainda apresenta que o professor polivalente também foi chamado de professor multidisciplinar. Ainda a autora ao se apropriar da pesquisa de Gatti e Nunes (2008), já citada neste trabalho, afirma que a interdisciplinaridade não se efetiva mediante a atual organização dos currículos do curso de Pedagogia, como pode ser visto

Para Gatti (*op. cit.*), a perspectiva interdisciplinar é complexa e requer um aprofundamento disciplinar lógico-conceitual para a constituição das condições do diálogo. Trata-se de algo difícil, segundo essa autora, de se obter, dada a forma como se apresentam os currículos dos cursos de Pedagogia.

O currículo pode até vir carregado de princípios metodológicos e didáticos da prática interdisciplinar mas, é preciso entender que o currículo ao ser colocado em prática pode vir a ser fragmentado. Pois, nem tudo o que está escrito em um currículo pode ser praticado, devido a vários fatores, entre eles a formação fragmentada do docente deste curso, bem como a pouca compreensão sobre a interdisciplinaridade ou até mesmo sua fragilidade teórica com os conteúdos específicos.

O resultado da pesquisa de Gatti e Nunes (2008) também é o resultado da pesquisa de Libâneo (2011), apontam que há fragilidades e superficialidades no currículo dos conteúdos das disciplinas específicas. Gatti e Nunes (2008) apresentaram que apenas 7,5% das disciplinas obrigatórias destinam-se aos conteúdos a serem ministrados, assim Silva Cruz (2012, p. 2904) trouxe que

[...] se verificou superficialidade no trato dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (Português, Matemática, Artes, História, Geografia, entre outros) que compõem os currículos da educação básica. [...] A pesquisadora concluiu que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objetos dos cursos de formação [...].

Além da concepção multidisciplinar e interdisciplinar já apontada como sinônimos de docência polivalente, Brzezinski (2008) é citada por Silva Cruz (2012, p. 2902) ao dizer que esse conceito leva o professor a uma prática *unodocente*, em um viés qualitativo de formação, pois

Por seu turno, Brzezinski (2008) discute a denominação de professor multidisciplinar com um caráter mais qualitativo, referindo-se ao domínio de um conhecimento peculiar para o atendimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de uma *prática unodocente* que confere uma identidade própria, sendo ademais necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica.

Essa docência polivalente faz a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o), não atende na totalidade a docência ampliada que a Resolução prevê. A polivalência se estabelece no ensino das várias disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino, caracterizando a docência restrita a sala de aula e não ao conceito de docência ampliada, que além desses componentes agregamos também a Pesquisa Educacional e a Gestão de espaços escolar e não-escolar. Sem contar que entre esses níveis se encontram os quilombolas, os indígenas e outras especificidades típicas apenas do curso de Pedagogia. Ainda Silva Cruz (2012, p. 2901)

Assim, no geral, o termo “polivalência” tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor dos anos iniciais quando há referência de que ele tem a cumprir múltiplas funções, aproximando-se de uma visão de profissional de competência multifuncional.

Os autores analisados trazem as concepções de identidade docente e nossa pesquisa trata da identidade da(o) pedagoga(o), a qual apresenta todas essas particularidades, enquanto docência ampliada e polivalente. A Pedagogia é um curso de licenciatura diferente das outras licenciaturas. Enquanto as outras licenciaturas precisam dominar conhecimentos específicos de uma ciência apenas, a(o) pedagoga(o) precisa dominar várias ciências, pelo seu caráter ampliado e polivalente.

Enquanto as outras licenciaturas podem formar com 3.200 horas, se torna praticamente impossível o curso de Pedagogia formar para a docência ampliada e polivalente, com 3.200 horas, conforme estabelecido na Resolução. Vieira (2011, p. 152)

afirma que “[...] foi possível evidenciar que os três conceitos articuladores da concepção de pedagogia da Resolução CNE/n. 1/06 – docência, gestão e conhecimento – corroboram para a formação de um perfil de pedagogo competente, flexível, adaptável e polivalente”.

Isso força os cursos de Pedagogia à superficialidade e fragilidade ou ao retorno indireto das habilitações. Nem uma dessas práticas iniciais formam a identidade da(o) pedagoga(o) para a docência ampliada. Eis um ponto a ser pensado. Não defendemos a volta das habilitações. Defendemos a docência ampliada e polivalente conforme a Resolução.

O curso de Pedagogia é o único curso que olha o homem por inteiro e em todas as etapas de sua vida. Essa é uma particularidade que deveria ser mais valorizada. Assim, defendemos que o curso de Pedagogia aumente seu tempo de duração. Não podemos afirmar que aumentando o tempo de duração, que em média são quatro anos, para cinco anos, resolverá o problema da formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) mas, serão mais 800 horas em média de estudos teóricos e práticos.

As diretrizes que apresentam uma afirmação do curso de Pedagogia como licenciatura, tendo a docência como base da identidade, caracterizada como docência ampliada, tem apenas uma década. Então, é recente para afirmar que a docência ampliada não se efetivará, sendo necessário o retorno às habilitações. A visão do bacharelado ou das habilitações ainda é muito forte, pois essa concepção perdurou por muitos anos. Assim, é preciso um certo tempo histórico para a afirmação do curso de Pedagogia como licenciatura, pautado na docência ampliada e polivalente. Ainda conforme Vieira (2011, p. 149)

As mudanças que o Estado brasileiro empreende na área educacional configuram-se como uma resposta às transformações do mundo produtivo, para o qual características como polivalência dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção, precisam estender-se à esfera educacional como uma das condições para sua própria existência social. A formação do licenciado em pedagogia está sendo pensada nestes moldes.

Ao tratarmos da docência ampliada e polivalente expostas no documento legal vigente e no currículo escrito das instituições formadoras é preciso analisar se a tendência educacional se alicerça no tecnicismo ou histórico-crítica. O discurso de docência ampliada e polivalente pode se estabelecer apenas para atender a demanda do mundo produtivo, mascarando uma formação crítica que a tendência histórico-crítica favorece, como afirma Saviani (2008a, b, c, d). Se cair nessa concepção, o quarto marco legal, pode reforçar a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) tecnicista. Nossa defesa é para uma formação inicial para a docência ampliada e polivalente de forma crítica.

É preciso analisar também as condições de formação e de trabalho concreto. As instituições formadoras podem não estar preparadas em termos estruturais e de pessoal para uma formação com base na docência ampliada. Assim também as instituições em que o professor exerce seu trabalho podem não estar preparadas ou apresentar condições para um trabalho pedagógico de qualidade. Mas, esse não é o objeto de nosso estudo.

Além do questionamento que permeia toda essa discussão quanto ao tempo de formação das(os) pedagogas(os) ser suficiente para que as(os) mesmas(os) estejam aptas(os) a serem professores-gestores e pesquisadores, também emergem questionamentos como: Faz-se preciso uma maior qualidade no que tange à formação desses profissionais? Como os currículos têm apresentado a questão da docência ampliada e polivalente? Qual a concepção de docência ampliada e polivalente que os currículos estão apresentando? Enquanto docência ampliada quais seriam os espaços não escolares que o pedagogo pode atuar? Quais as condições de formação e do trabalho pedagógico perante a docência ampliada e polivalente?

Uma pioneira em estudos sobre a educação não escolar é Gohn (2010), que alega que essa temática vem timidamente compondo os currículos de Pedagogia do país. Essa concepção fica clara nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definem a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso.

Para Gohn (2010), a atuação do pedagogo em espaços não-escolares se configura em uma educação não formal, sendo intencional por ações pedagógicas para além dos muros da escola. Portanto, podem ocorrer em empresas, ONGS, hospitais, igrejas, museus, espaços assistenciais, dentre outros. Conforme Gohn (2010, p. 29), a educação não formal ou em espaços não-escolares

[...] capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

A leitura que se faz de Gohn (2010) é que mesmo a(o) pedagoga(o) atuando em espaços não escolares sua intencionalidade da prática pedagógica é a valorização do humano e não o atendimento ao capital, em concordância com Saviani (2008a). O que se percebe é

que de forma indireta se o homem é valorizado isso influenciará seu desempenho no capital. Mas, o contrário pode não acontecer.

Não somente Gohn (2010) tem apresentado que o pedagogo pode atuar em espaços para além dos muros da escola. Sobre isso Almeida (2006, p. 9) afirma que “o pedagogo empresarial precisa compreender e imergir nessa idéia com o intuito de colaborar dentro das organizações para a construção das melhores formas de utilizar os processos comunicacionais na consolidação de práticas e políticas benéficas ao desenvolvimento humano.”. Enquanto que, para Ribeiro (2007, p. 11), o conceito vai mais para a questão mercadológica do que humanizadora das relações, pois

A pedagogia empresarial se ocupa basicamente com os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes diagnosticadas como indispensáveis/necessários à melhoria da produtividade. Para tal, implanta programa de qualificação profissional, produz e difunde o conhecimento, estrutura o setor de treinamento, desenvolve programas de levantamentos de necessidades de treinamento, desenvolve e adapta metodologias da informação e da comunicação às práticas de treinamento.

Além de Gohn (2010), Almeida (2006) e Ribeiro (2007) existem outros autores que estão pesquisando sobre a temática. Uma dessas autoras é Pirozzi (2014, p. 38), e ela afirma que:

A sociedade está em constante processo de mutação e os empregos vão sofrendo modificações ao longo dos anos. Desse modo, a formação do profissional da educação precisa estar voltada para atender às novas demandas do mercado. O pedagogo, como já abordado, pode atuar em espaços não escolares, assim, torna-se relevante ressaltar alguns dos locais que esse profissional poderia atuar: museus, ONGs (Organizações Não-Governamentais), hospitais, circos, empresas, editoras, presídios e instituições correccionais, sindicatos, em emissoras de TV e rádio, com foco na difusão cultural, entre outros. Como são campos de atuação relativamente novos, difícil torna-se a missão de encontrar publicações e referências bibliográficas que pautem esses novos espaços de atuação do pedagogo.

Nesse contexto, pode-se levantar um questionamento no que tange à defesa da formação da(o) pedagoga(o) para a docência ampliada e polivalente, pois a sociedade capitalista precisa de profissionais polivalentes e adaptáveis, visto que a mesma passa por variadas mudanças em todos os sentidos e, sendo necessária mão de obra para atendimento da sociedade. Essa nova concepção de formação das(os) pedagogas(os) pode ser comparada com uma qualificação para atendimento ao mercado de trabalho, pois formam pedagogas(os) para atuar não somente em sala de aula pela docência polivalente mas, em qualquer atividade que tenha caráter educativo pela docência ampliada. Na visão de Saviani (2009, p. 74)

Isso põe em evidência que, em vez de ‘especialistas’ em determinada especialização restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de educação, sejam eles chamados de pedagogia ou não.

A outra leitura que a formação da(o) pedagoga(o) pela docência ampliada possibilita, é melhorar as relações humanas em todos os espaços. Pelas discussões apresentadas por Pirozzi (2014), por Silva (2012), por Ceroni (2006), por Holtz (2006), por Reis e Pinheiro (2009) e por Silvério (2014), é possível dizer que o conhecimento do pedagogo possibilitaria uma melhor organização dos espaços, uma melhor relação interpessoal, uma melhor avaliação dos processos comerciais, entre outros, devido ao seu conhecimento pedagógico. O conhecimento pedagógico erroneamente é entendido como “o saber fazer aulas”, conforme apresentam Souza e Guimarães (2011, p. 30) mas vai além disso pois,

refere-se, sim, a aspectos didáticos-metodológicos (saber planejar, organizar os alunos e conduzir a aprendizagem deles, a conhecimentos de processos avaliativos), mas também ao conhecimento de teorias do ensino e da aprendizagem, ao conhecimento das relações entre instituição educativa e sociedade e finalidades do processo educacional.

Nessa leitura, a(o) pedagoga(o) atuaria não para atender ao mercado, mas para valorização das relações humanas, para a humanização. Por isso, a docência para além do “ministrar aulas” precisa ser (re)pensada. Os conhecimentos da docência ampliada vão para além de conhecimentos específicos para determinado nível de ensino. Souza e Guimarães (2011, p. 35) apontam que

[...] mais do que pensar metodologicamente, é necessário iniciar por uma reflexão ontológica e epistemológica basilares para as práticas pedagógicas, concebidas de maneira abrangente, interrelacionada, contextualizada, impulsionadora da preparação para a vida profissional e cidadã, para a humanização e o desenvolvimento ético.

Aqui se expressa que a docência ampliada está para o processo de humanização, cidadania e ética e não para o mercado de trabalho. Quando a docência é pensada apenas como ensino, de forma polivalente, podemos inferir que está voltado para o mercado. Quando a docência é pensada para a humanização, de forma ampliada, podemos inferir que está voltada para a emancipação. Mediante o discurso de Souza e Guimarães (2011) fica explícito que a docência deve valer-se do ensino enquanto um processo de mediação de suas funções educativas, o que portanto, comunga com Pimenta e Anastasiou (2005) com o ato de



ensinagem. Para Souza e Guimarães (2011, p. 32), a docência tem um sentido amplo e de um processo mediador, pois

Se a docência é uma área de estudos e de atuação profissional, uma área que demanda conhecimentos específicos e também constituidora da identidade profissional do professor, ela, ou mais especificamente o ensino, poderia ser a mediação, a referência na formação deste profissional.

A organização desse item foi visando compreender um novo conceito que é a docência ampliada, que, para nós, tem em si a docência polivalente. O que se infere é que a discussão da formação da identidade da(o) pedagoga(o) para além dos muros da escola está crescendo. Bem como as dúvidas se essa formação visa à valorização do humano ou o atendimento ao capital. Como pano de fundo, Souza e Guimarães (2011, p. 37) escrevem que

A perspectiva pedagógica que praticamente aceita a dialogicidade como essencial ao processo educativo, põe em evidência que pensar a docência na universidade significa aceitar que o processo se constrói na busca de respostas parciais, provisórias, incluindo a ludicidade, o prazer, a paixão e a alegria dessa construção. Significa enfrentar os desafios de construir um equilíbrio no âmbito educativo-cultural, entre o singular e o universal, o interpessoal e o intrapessoal; no âmbito epistemológico, entre o disciplinar e o transdisciplinar, e, no âmbito pedagógico, entre quantidade e qualidade.

Para os autores dessa forma, o currículo deve ser pensado, gestado e praticado, principalmente, no caso das universidades, em que ocorre a produção do conhecimento. Passos (2011, p. 64) critica a produção do conhecimento para o mercado ao dizer que “a discussão acerca da relação entre capital e ciência, pois, para atender às demandas do mercado, a produção de conhecimento que se dá na universidade deve agregar tecnologia e inovação aos produtos a serem consumidos pela população.”. Portanto, é preciso uma nova concepção para nortear a elaboração dos currículos. Saviani (2008d, p. 61) defende que cunhou a

[...] ‘concepção histórico-crítico’, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento dialético.

Por isso, se faz importante a análise dos currículos dos cursos de Pedagogia, para compreender como um dos elementos constitutivos da formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o), percebendo se o mesmo se estrutura em concepções tradicionais, reprodutivistas ou críticas e históricas.

## CAPÍTULO III

### **A IDENTIDADE DA(O) PEDAGOGA(O) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG DE 2009: entre conhecer e analisar**

Neste capítulo faremos uma apresentação do contexto histórico em que a UEG se originou e a análise que realizamos no currículo do curso de Pedagogia dessa instituição. A Universidade Estadual de Goiás – UEG é uma instituição de ensino superior pública, gratuita, *multicampi* e interiorizada. O curso de Pedagogia é ofertado em 15 Câmpus. Esse estudo analisou o currículo do curso de Pedagogia buscando identificar e analisar a identidade da(o) pedagoga(o) que o curso pretende formar em seus egressos.

#### 3.1 A UEG: criação e interiorização

A instalação de uma universidade pública, gratuita, interiorizada e multicampi desde a década de 1950. A UEG foi criada em 16 de abril de 1999 por meio do Decreto n. 13.456, de 16 de abril de 1999. A UEG surgiu com a incorporação da UNIANA a 14 faculdades isoladas do interior do Estado de Goiás.

Em 1950 ocorreram grandes mobilizações por segmentos sociais em prol da implantação de uma Instituição que fosse pública, gratuita, que tivesse qualidade e que fosse interiorizada no Estado de Goiás, segundo o PPC (2009). Com a Lei n. 5.540/1968, a lei da Reforma Universitária, várias faculdades isoladas foram criadas no interior de Goiás, sendo que nesse momento houve a expansão do ensino superior em caráter público e privado, conforme Saviani (2006).

No PPC do curso de Pedagogia (2009) e também nos Relatórios de Avaliação Institucional (2005, 2006, 2007 e 2008) constam que aconteceram o I e o II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º grau sob a coordenação da Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC) nos anos de 1968 e 1987, como forma de manifestarem os desejos dessa interiorização do Ensino Superior. Nesse período, segundo o PPC (2009), ocorreu a luta da União Estadual dos Estudantes para que houvesse a estruturação de uma Universidade que fosse *multicampi* e interiorizada dentro do Estado de Goiás. No ano de 1986, o ensino superior já tinha dez autarquias distribuídas no interior do Estado de Goiás, sendo elas Goiânia, Anápolis, Goiás, Porto Nacional, Porangatu, Araguaína, Morrinhos, Iporá, Itapuranga e Quirinópolis.

A criação de uma universidade pública estadual, foi projetada pela Assembleia Legislativa, do governo Ary Valadão, tornando-se a Lei n. 8.772, de 15 de janeiro de 1980, sendo que essa Lei possuía como delegação ao Poder Executivo uma autorização de criação da Universidade do Estado de Goiás, tendo como sede a cidade de Anápolis sob forma de fundação. Ainda mediante o PPC (2009), o Decreto em questão foi assinado pelo governador Henrique Santillo, o qual instituiu a Fundação Estadual de Anápolis, a qual foi mantenedora da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), sob n. 3.355, de 9 de fevereiro de 1990. Contudo, foi com a Lei n. 11.655/1991 que a Universidade Estadual de Anápolis foi criada. A UNIANA originou-se da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) que já existia.

Todo esse processo foi oficializado pelo então governador do Estado de Goiás, por meio da Lei Estadual n. 13.456, de 16 de abril de 1999. Através do Decreto, a UEG vinculou-se diretamente à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás e, após quase 10 anos, com a publicação da Lei n. 16.272, de 30 de maio de 2008, a UEG enfim é transformada em autarquia.

De acordo com o PDI (2010) da UEG, a Reitoria, enquanto administração superior, é composta pelo Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitores, sendo esse o órgão executivo superior da UEG, tendo como função primeira à deliberação de assuntos da Universidade, visando atender a missão da instituição, que consta no Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás<sup>2</sup>, bem como no PDI (2010) da Instituição. A Missão original constante do Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Goiás, de 2002, era, segundo o PPC (2009, p. 20)

Pesquisar, desenvolver, organizar, divulgar e partilhar conhecimentos, ciências e percepções, ampliando o saber e a formação do ser humano para a atuação sócio-profissional solidária e coerente com as necessidades e a cultura regionais, com o objetivo de que homens e mulheres conquistem sua cidadania, num projeto de sociedade equilibrada, nos parâmetros da equidade.

A medida que os anos passam, todo projeto institucional precisa ser aprimorado. Assim, a missão da UEG, segundo PDI (2010, p. 12), passa a ser “Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil.”.

---

<sup>2</sup> Em 2008, por força da Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008, a *FUEG foi extinta*, sendo a UEG transformada em autarquia. In:

[www.cdn.ueg.br/arquivos/ueg/conteudo\\_compartilhado/5135/Haroldo\\_AUTONOMIA\\_UNIVERSITASIA\\_PIR\\_ENOPOLIS\\_5,6,13.pptx+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ueg/conteudo_compartilhado/5135/Haroldo_AUTONOMIA_UNIVERSITASIA_PIR_ENOPOLIS_5,6,13.pptx+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b)

O que se percebe é que a missão da UEG, tanto a elaborada em 2002 quanto a de 2010, valoriza a pesquisa-produzir e o compartilhamento-socializar, em que seus sujeitos conquistem sua cidadania e transformem sua realidade. Com base na missão da UEG é que os currículos dos cursos de formação de professores devem ser elaborados, apresentando um processo de ensino e aprendizagem compatível com o alcance da referida missão, tanto pelo ensino, quanto pela pesquisa e a extensão. No que tange ao ensino oferecido pela UEG, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG, 2013, p. 1) afirma que

[...] tem como papel principal implementar, no âmbito da graduação, ações que viabilizem o cumprimento da missão institucional da UEG, no que diz respeito à produção e socialização do conhecimento científico e do saber, desenvolvendo cultura e formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade, exercendo sua cidadania com responsabilidade, frente todas as situações existenciais em que se realce a capacidade imanente do homem por servir a humanidade.

Pode-se afirmar que as Universidades trabalham em consonância com a sociedade a partir das vias da extensão, tendo a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE) como sua representante. A PrE (2013, p.1) “[...] tem a atribuição de coordenar as atividades de extensão, cultura e assuntos estudantis e egressos. As atividades extensionistas são pautadas, em seu desenvolvimento pela relação social de impacto, a bilateralidade, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.”, sendo a pesquisa coordenada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP, 2013, p. 1) a qual

[...] tem a atribuição de coordenar o ensino de Pós-Graduação *stricto e lato sensu*, bem como as atividades de pesquisa na Universidade Estadual de Goiás. A atividade de pesquisa associa-se à discussão do papel que se espera da UEG a desempenhar no Estado. A PrP vem se estruturando para atuar de forma ostensiva junto à comunidade acadêmica, na criação de uma atmosfera de pesquisa e desenvolvimento em nossa Universidade.

Enquanto que a função de administrar, em partes, a Universidade fica a cargo da Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças (PrPGF, 2013, p. 1) que

[...] tem por objetivo planejar, coordenar, supervisionar e elaborar o orçamento anual da UEG, bem como, desenvolver as atividades de programação e execução orçamentária, financeira e patrimonial. A PrPGF responsabiliza-se ainda pelo planejamento institucional em vários níveis, conforme orientação dos Conselhos Superiores e da Reitoria.

A missão Institucional da UEG a qual foi definida em 2003 foi mantida com a elaboração do PDI que tem validade do ano de 2010 a 2019, porém acrescentou-se a importância da UEG nele, sendo que,

A UEG nasceu e está sendo estruturada como prioridade no Estado, ou seja, é uma das políticas para o desenvolvimento do Estado. Desse modo, a garantia da educação superior, mantida pelo poder público estadual, objetiva responder às demandas da sociedade goiana, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. É importante salientar que a UEG é uma antiga aspiração do povo goiano e inclui-se no elenco de estratégias fundamentais que vêm sendo adotadas para alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado, bem como assegurar o direito de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita (PDI, 2010, p. 19).

Sobre o marco da consolidação da UEG no ano de 2012, Novais (2013, p. 1) afirma

[...] que vê a UEG como uma jovem instituição, mas que deve estar em esforço contínuo, quer seja mapeando suas fragilidade e potencialidades, quer seja propondo caminhos e metas para que possa crescer rumo a sua consolidação acadêmica e administrativa, buscando sempre a qualidade de seus cursos e programas, sua autonomia e integração de forma a atingir a excelência nas atividades fins (ensino, pesquisa e extensão) e nas atividades meio (planejamento, gestão e avaliação).

No ano de 2012, a UEG contava com 42 Unidades Universitárias presente em 48 cidades de todo o Estado de Goiás, sendo que haviam Unidades Universitárias em 39 cidades, tendo Pólos em quatro cidades e cinco cidades com EaD, conforme dados da Pró-Reitoria de Graduação Geral de Programas Especiais.

A historicidade da origem e expansão da UEG nos parece interessante, mas apresenta vários problemas que podem ser identificados nos trabalhos já realizados e pelas análises dos próprios documentos da instituição. Um exemplo é o crescimento espacial da UEG. Será possível administrar pedagógica e financeiramente uma instituição com essa natureza? Como atender a todas as demandas dos cursos ao mesmo tempo, sendo um número grandioso de cursos? Como se efetiva a pesquisa e a extensão em uma universidade multicampi e interiorizada? Como manter as estruturas físicas de tantos Câmpus em bom estado de conservação e em atendimento à mobilidade e acessibilidade? Sendo uma instituição de caráter estadual, atua estritamente acadêmica ou sofre influências políticas? Outros tantos pontos podem ser levantados quanto à instituição em questão. Mas, esse não é o foco da nossa pesquisa. Pretendemos apenas contextualizar o curso de Pedagogia da UEG.

A UEG com seus Câmpus oferta um total de 136 cursos de graduações em caráter regular, sendo que 15 desses Câmpus oferecem o Curso de Pedagogia, a saber: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu. Assim, no item abaixo abordaremos o currículo do curso de Pedagogia da UEG, de 2009, no intuito de identificar e analisar qual a identidade do (a) pedagogo (a) que o referido currículo propõe formar.

### 3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: a identidade em análise

A elaboração de um currículo escrito, conforme apresentado por Goodson (2013), deve ser pelos seus atores, ou seja, os autores devem ser os atores. Assim, o currículo do curso de Pedagogia da UEG deveria ser elaborado por um grupo representativo do referido curso. Mas, como em muitos estudos analisados, isso nem sempre ocorre.

Na elaboração do currículo do curso de Pedagogia da UEG, isso não foi diferente. O projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UEG (2009) foi elaborado em um período conturbado, pois desde a criação da UEG, em 1999 até 2004, cada Unidade Universitária, elaborava seu projeto e delineava sua matriz curricular. Por motivos não explícitos no PPC, a partir de 2004, todas as 14 Unidades Universitárias que ofereciam o curso de Pedagogia da UEG, deveriam seguir um único projeto pedagógico.

Foram marcadas várias reuniões com os gestores dos cursos de Pedagogia para a discussão e elaboração do chamado projeto pedagógico unificado. Entre vai e vem de reuniões, o tempo foi dilacerando e as propostas não foram aparecendo, como consta no PPC (2009). Nesse ínterim, um grupo de professores, do Câmpus de Anápolis, que já vinha há tempos discutindo a identidade da(o) pedagoga(o), escreveu uma proposta de projeto pedagógico e elaborou uma matriz curricular, com base em uma pesquisa realizada na região de Anápolis-GO. Isso significa que o currículo elaborado por estes autores estava em consonância com as necessidades da região.

De fato o currículo foi elaborado por um grupo de professores pertencentes ao quadro de docentes da UEG, o que pode ser entendido como grupo representativo da UEG, mas foi de apenas um dos Campi. Isso não pode se caracterizar como representativo da UEG, visto que o Campi fica geograficamente no centro do Estado de Goiás, na cidade de Anápolis, cuja realidade sócio-econômico e cultural é divergente das cidades interioranas. Apesar que o grupo levou em consideração as questões sócio-econômicas da região, não podemos afirmar que o currículo contemplou todas as demandas sociais, pois não será aplicado apenas em Anápolis, mas também em cidades que apresentam características distintas e peculiares. Isso é demonstrado ao analisar que o curso de Pedagogia desse Campi é ofertado no turno matutino e os demais, em sua maioria, no noturno.

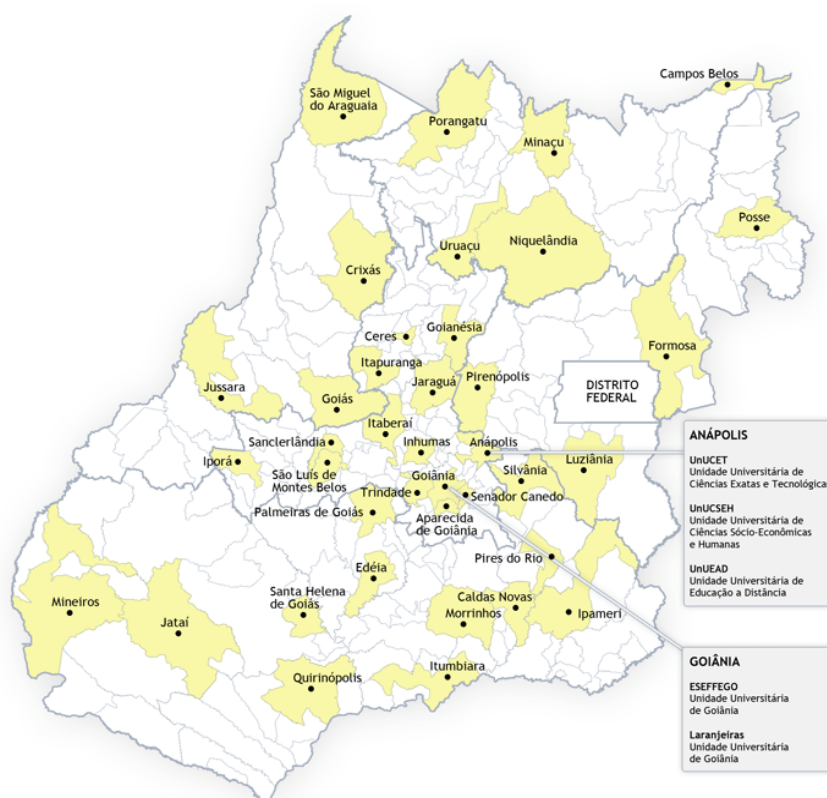
Segundo o PPC (2009, p. 7), os autores do projeto do curso de Pedagogia da UEG “empreenderam um longo e profundo processo de discussão acerca da formação do pedagogo e de sua atuação no contexto escolar e não escolar, numa tentativa de responder aos desafios da sociedade atual, em relação à formação do cidadão.”. É importante frisar que

todos os professores do curso de Pedagogia dos Campi poderiam elaborar um currículo, mas não o fizeram. Apenas o grupo do Câmpus de Anápolis construiu o currículo que seria para seu Câmpus e não o currículo representativo de todos os Câmpis. O pensamento do grupo que elaborou o projeto do curso de Pedagogia da UEG é, segundo o PPC (2009, p. 11),

o Projeto do Curso de Pedagogia foi construído, marcado por condições institucionais bastante adversas, mas que se manteve firme no propósito de formar um pedagogo comprometido com a formação e com a atualização histórica do ser humano por meio da apropriação do saber produzido historicamente, devendo este possibilitar o autodesenvolvimento do educando, dando-lhes condições para realizar seu bem-estar pessoal, de usufruir dos bens culturais e sociais, posto ao alcance dos cidadãos e ser capaz de contribuir com a sociedade de tal modo que, sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do viver bem de todos e também comprometido com sua valorização profissional, com a democracia, a ética, com a não aceitação de propostas que venham a banalizar e aligeirar sua formação.

O curso de Pedagogia da UEG era ofertado, na época da elaboração do currículo, em 14 Unidades Universitárias, nomenclatura da época, hoje são 15 Câmpus, espalhados por todas as microrregiões do Estado de Goiás, conforme mapa abaixo: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu.

Figura 01 – Mapa com a localização da UEG



O que pode ser observado<sup>3</sup>, ao analisar o mapa de Goiás e localizar os 15 Câmpi que ofertam o curso de Pedagogia, é que os Câmpi estão espalhados pelo Estado, de fato se aproximando geograficamente a Tocantins, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Apenas um Câmpus que oferta o curso de Pedagogia fica em uma região metropolitana, cuja professores desse Câmpus elaboraram o currículo. Isso pode promover uma centralização de elaboração curricular em detrimento de uma representatividade do curso. Mas, isso se deu em decorrência de apenas o Câmpus de Anápolis ter construído o currículo, sendo que cada Câmpi deveria ter construído o seu currículo. Isso demonstra que os professores, atores do currículo dos outros Campi, não se assumem enquanto autores. O que podemos inferir é que estes professores podem não entenderem de currículo ou não se comprometerem com a constituição do mesmo, revelando um certo descaso.

Caso o currículo não atenda as demandas sociais da região ou a concepção dos docentes daquele Câmpus, a culpa não é do grupo que elaborou o currículo, mas dos grupos que não elaboraram seus currículos para a discussão e conciliação em torno de uma proposta curricular. Portanto, houve a adesão de todos os Câmpi ao currículo elaborado pelo grupo de Anápolis, mas este não foi imposto e sim consensuado, já que não haviam elaborado o seu currículo e o tempo para a tramitação em instâncias superiores estava esgotado.

Outra questão em relação à geografia da UEG, é que a distância entre os Câmpi se torna imensa, como por exemplo São Miguel do Araguaia ao norte na divisa com Tocantins e Quirinópolis ao Sul na divisa com Minas Gerais, se aproxima de 1.000 Km. Possivelmente o curso de Pedagogia da UEG atende a população desses Estados também, o que significa que a realidade social provavelmente é diferente da realidade social da região metropolitana de Goiânia.

Apple (2002) escreve que um currículo deve ser elaborado levando em conta a realidade sócio-econômica e cultural. Assim, pode ser questionado se o currículo elaborado de fato levou essa realidade em questão. Ademais um currículo unificado, como é o projeto em análise, para atender as questões da região, deve de fato ser flexibilizado. Salientamos que o projeto em análise se tornou unificado por questões políticas. De fato o currículo seria apenas para um Câmpi, sendo considerada a realidade da região desse Câmpi.

O tempo chegou ao fim e outras propostas de projeto pedagógico não surgiram, aprovando-se a proposta apresentada pelos professores da Unidade Universitária Ciências

---

<sup>3</sup> A UnUEaD, na época que o mapa representa como sendo uma unidade das três existentes em Anápolis, hoje não é mais unidade, mas um centro de EaD que deve atender a todos os Câmpus da UEG.



Sócio Econômica e Humanas – UnUCSEH. A concepção do curso de Pedagogia da UEG previsto no Projeto, elaborado pela referida equipe docente afirma que seguem a lógica do professor reflexivo. O PPC (2009, p. 12) apresenta que a teoria de Schön (2002, p. 151) refere que

A prática é um campo de produção de saberes próprios, que deve ser considerado de modo diferenciado ao comumente referenciado no processo de formação de profissionais. Fundamentando-se em Jonh Dewey propõe o aprender fazendo como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos. E, ainda defende a reflexão como o principal instrumento de apropriação desses saberes. Assim, concebendo esse sujeito como um 'practicum reflexivo', propõe uma outra racionalidade para o processo de formação de profissionais, pautada pela reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Após várias discussões, aportou-se que a teoria de Schön da prática reflexiva por si só não atenderia aos propósitos da concepção do curso de Pedagogia da UEG. Pois, segundo o PPC (2009, p. 12-13):

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento a partir da proposta referente a de Schön de um possível praticismo. Neste sentido, sem perder a importância das contribuições do autor, apontam insuficiências dessa abordagem: centralismo no conhecimento tácito, a reflexão como processo psicológico, limitando-se a sala de aula, não levando em consideração o contexto sócio-político da prática docente. Segundo Giroux (1997), a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Para superação da abordagem da reflexividade iniciada por Schön, o movimento de crítica a epistemologia da prática destaca o papel da teoria para a formação de professores reflexivos.

Diante da concepção de uma formação crítico-reflexivo, a intenção era, conforme PPC (2009, p. 14), "ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que se constitua em sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente". Quanto a isso, Apple (2002, p. 59) apresenta que o "[...] currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]". Por isso, o currículo deve ser elaborado por quem irá efetivá-lo. Como apresenta Goodson (2013), os autores devem ser os atores.

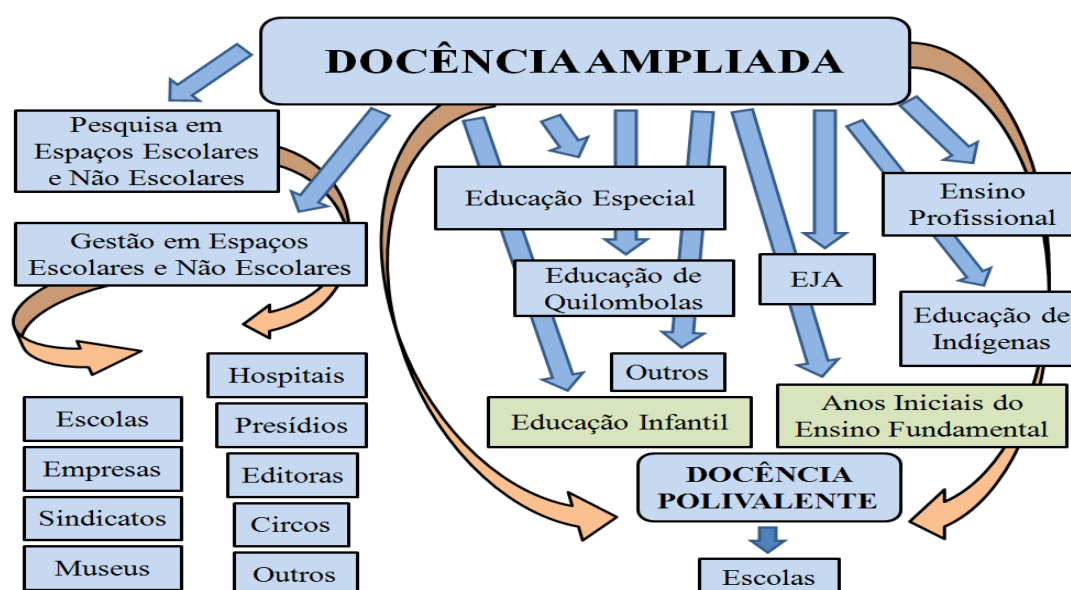
Com base no expresso pelo currículo escrito, a concepção que o PPC apresenta quanto à formação do pedagogo é que o mesmo se aproprie de conhecimentos técnicos e científicos pelo viés da tendência histórico-crítica, como apresenta Saviani (2000, 2008). Pelo currículo escrito, essa concepção pode ser apresentada como sendo a tendência apropriada para a formação do professor entendedor da realidade, com análise crítica e posicionamento emancipador e não mero reproduzidor de informações e perpetuador das condições sociais, que o mercado capitalista apresenta.

Essa concepção é defendida por vários autores. Saviani (2008, p. 93) afirma que “[...] o currículo deve visar a transformação da sociedade e não sua manutenção [...]”. Para Pacheco (1996, p. 141), o currículo deve expressar uma “construção emancipatória”. Por isso, para Souza e Guimarães (2011, p. 40), é importante que as instituições elaborem “[...] propostas transformadoras, inovadoras, críticas, emancipadoras [...]”.

Essas questões podem ser encontradas em vários momentos do PPP (2009, p. 14) “Portanto, a formação dos licenciados em pedagogia é uma ação intencional da construção de intelectuais, fundamentada na concepção crítico-reflexiva, como possibilidade da construção da autonomia do profissional da educação”. Quando se refere ao estágio supervisionado, essas questões também se expressam no PPP (2009, p. 62) “Atuando no campo pedagógico em uma perspectiva crítica de educação, construindo e socializando conhecimentos, saberes, cultura e arte”.

O curso de Pedagogia, segundo o PPC (2009) analisado, é uma licenciatura, com regime de funcionamento anual, mas com disciplinas semestrais. O curso tem como tempo de integralização quatro anos no mínimo e seis no máximo, totalizando uma carga horária de 3.480 horas. A forma de ingresso é por vestibular, tendo 40 vagas em cada Câmpus que oferta o curso. Perante a discussão da formação da identidade da(o) pedagoga(o) pela docência ampliada, como apresenta Vieira (2011, p. 150), com o tempo de “3.200 horas” expressas na Resolução é “impossível” formar essa identidade e reforçada por Silva Cruz (2012) ao tratar da docência polivalente. A figura abaixo visa explicitar a docência ampliada e a docência polivalente.

Figura n. 02 – Docência Ampliada e docência polivalente



Isso implica que se a UEG deseja formar para a docência ampliada é preciso aumentar a carga horária do curso e, segundo Vieira (2011, p. 132), entender que não se pode elaborar um currículo que “[...] restringe a docência às atividades pedagógicas em sala de aula [...], favorecendo uma formação para espaços escolares e não escolares. Essa formação, segundo Gohn (2010, p. 29), “[...] capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo [...]”.

Mediante essa configuração, segundo o PPC (2009, p. 15), “portanto, a formação dos licenciados em Pedagogia é uma ação intencional da construção de intelectuais, fundamentada na concepção crítico-reflexiva, como possibilidade da construção da autonomia do profissional da educação”. Essa concepção expressa no currículo em análise é defendida por Saviani (2008d) pela tendência histórico-crítica e pela concepção de Silva (2015) que defendem que os currículos devem propiciar a formação de homens críticos, emancipados e com autonomia. Saviani (2008d, p. 80) afirma que

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, sujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*.

Visando a superação da formação fragmentada e tecnicista, defendemos que é com base na pedagogia histórico-crítica que os currículos devem ser elaborados, pois propicia uma transformação social e formação para a autonomia. Guimarães (2011, p. 37) apresenta que é necessário visar a “[...] autonomia em nossos cursos [...]” e complementa dizendo que “[...] não se pode haver autonomia sem o desenvolvimento do pensamento crítico [...]”. Por isso é importante que os currículos sejam elaborados, segundo Passos (2011, p. 68), para o “[...] enfrentamento das contradições que visem à emancipação [...]”, já que o currículo sofre pressões de “[...] forças políticas e econômicas [...], como apresenta Sacristán (2008, p. 22). Aguiar et all (2010, p. 04) afirmam que “[...] a Universidade precisa estar atenta ao seu papel [...]”.

Esse desejo está expresso no PPP (2009, p. 13) quando expressam que almejam “Ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que se constitua em sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente”. Ainda é apresentado no PPP (2009, p. 12) que pretendem “uma formação crítico-reflexiva tem como base a práxis, na unidade teoria - prática, reflexão – ação. A prática social é ponto de partida e de chegada”. A prática social é

o elemento chave da tendência histórico-crítica defendida por Saviani (2008a). Para o autor o trabalho pedagógico deve partir da prática social inicial, passar pela problematização, pela instrumentalização, pela catarse e chegar na prática social final. O trabalho pedagógico pode ser considerado de qualidade, segundo Saviani (2008a) se houver transformação entre a prática social inicial e a prática social final.

Apresentamos que o currículo foi escrito no sentido de uma identidade polivalente, atendendo a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar que, em alguns momentos denota uma formação para espaços não escolares. Essa questão é percebida no currículo quando apresentam que objetivo geral do curso é formar para onde houver o fenômeno educativo, o que não se restringe a sala de aula. O objetivo geral está expresso no PPP (2009, p.36) como

Formar o licenciado em pedagogia comprometido politicamente com a realidade brasileira; engajado no processo de transformação social e capaz de atuar com competência nos diversos âmbitos da Escola, do Sistema Educacional onde o fenômeno educativo se fizer presente.

Quando se refere ao sistema educacional, pode ser compreendido que não seja atuação apenas em espaços escolares, pois a interpretação conceitual de escolar e educacional apresentam diferenças. A escolar refere-se ao espaço escolar com atividades intencionais. A educacional refere-se a espaços em que há trabalho pedagógico ou ato educacional, o que significa que em qualquer ambiente pode existir o processo educativo.

Aqui se insere a discussão que Vieira (2004, p. 131) chama de “conceito alargado” para a docência ampliada que deve ser pensada para elaborar um currículo visando “[...] a humanização e o desenvolvimento ético [...]”, como defende Souza e Guimarães (2011, p. 35). É preciso pensar que o currículo é um dos elementos constitutivos da formação inicial da identidade do profissional que é, segundo Hall (2004), um produto social e como defende Souza e Guimarães (2011) é uma construção sócio-histórica e que a identidade é construída com o sujeito historicamente situado, conforme Pimenta e Anastasiou (2005).

Enquanto que os objetivos específicos do curso de Pedagogia da UEG, segundo o PPC (2009, p. 37-38), se apresentam como

- Formar profissionais para atuarem junto à educação infantil; educação de jovens e adultos; anos iniciais do ensino fundamental, no planejamento e gestão escolar;
- Refletir e intervir, para a melhoria do sistema educacional e a qualidade de vida, atentando para as especialidades regionais.
- Trabalhar com o estudante, compreendendo-o no contexto sócio-econômico enquanto ser de experiências e vivências múltiplas: emocionais, cognitivas, religiosas, políticas e culturais.

- Relacionar teoria-prática tendo como referência a sua ação pedagógica cotidiana e a necessidade de intervir nesta realidade.

Ao analisar os objetivos específicos, expressos no currículo, constatamos que a preocupação se concentra em formar um profissional preocupado com as questões da vida em geral, atentando-se à realidade, com base em uma relação teoria e prática, conforme defendem os autores apresentados neste trabalho. Contudo, ao analisar os objetivos trata de jovens e adultos, mas o currículo não oferece disciplinas que contemple essa demanda e o estágio supervisionado é realizado nos anos finais do curso, obrigatoriamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cumprir lembrar que os autores do currículo, optaram por esta concepção levando em consideração os resultados de uma pesquisa realizada para esse fim. Podemos apontar que o currículo expressa um certo retorno às habilitações, mesmo que de maneira indireta. Uma das causas para esse certo retorno pode ser em função do curto tempo de duração do curso, de apenas 3.200 horas, dita por Vieira (2011) como impossível. Esse quantitativo pode ser suficiente para as demais licenciaturas mas, pela especificidade e amplitude da identidade da(o) pedagoga(o) a ser formado esse tempo não é suficiente.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 77) apresentam que o docente deve ter sua identidade construída para então atuar, “[...] com base no confronto entre teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias.”. Pacheco (1996, p. 19) apresenta que a identidade se alicerça no currículo pela “[...] construção permanente de práticas [...]”. Bem como Guimarães (2004, p. 86) chama a atenção para que o docente tenha sua identidade pautada “[...] a partir dos desafios postos pela realidade, [...]”. Guimarães (2004) defende ainda que a identidade é construída na formação inicial e na continuada e que deve se preocupar com componente ético e emocional, tanto quanto no conceitual e metodológico.

Esses objetivos expressos no currículo estão em consonância com parte dos art. 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, contudo enfocando o trabalho somente dentro da sala de aula, que se caracteriza pela docência polivalente, como discute Silva Cruz (2012). Relembrando Vieira (2011, p. 131), ao afirmar que “[...] a concepção de docência [...] como conceito alargado, que vai além da relação ensino-aprendizagem, em situações formais ou não”, corrobora a questão da docência ampliada e da atuação do docente também em espaços não escolares. Vieira (2011, p. 150) ainda afirma que

Essa caracterização ampliada do escopo do curso está em consonância com o modelo de produção existente, [...] Desse modo, se permite a formação de um trabalhador polivalente [...] Portanto, a docência em sentido alargado exige uma

formação que agregue inúmeros conhecimentos, impossíveis, [...] em Pedagogia com 3200 horas.

Ainda conforme escritos de Vieira (2011, p. 149), “as mudanças [...] na área educacional configuram-se como [...] polivalência dos trabalhadores. [...] A formação do licenciado em Pedagogia está sendo pensada nestes moldes.”. Esse licenciado polivalente é discutido por Silva Cruz (2012). Vieira (2011, p. 152) ainda afirma que persiste “[...] a formação de um perfil de pedagogo competente, flexível, adaptável e polivalente”. Já Saviani (2009, p. 74) apresenta que “este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de educação, sejam eles chamados de pedagogia ou não.”. Essas questões denotam que as questões sociais, econômicas, políticas e outras têm levado as instituições a planejarem seus currículos com base em uma formação inicial para a identidade da(o) pedagoga(o) de docência polivalente e/ou ampliada.

Na Resolução esta questão apresenta-se posta no Art. 4º, “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;” e também “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.”. Na Resolução no Art. 5º no item IV apresenta que o pedagogo quando formado precisa estar apto para “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”. Ainda no Art. 5º, mas no item XIII, o pedagogo deve estar apto a “participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares”.

Essas questões demonstram que a Resolução CNE/CP n. 01/2006, em seus Art. 4º e 5º e os teóricos citados, apresentam que o pedagogo deve ser formado constituindo uma identidade para a docência ampliada, como defende Vieira (2011), corroborado por Machado (2013) e Brzezinski (2011) como sendo a identidade docente *unitas multiplex*, cujos conhecimentos possibilitam seu trabalho em espaços escolares e não escolares, no sentido de trabalho pedagógico e não ao atendimento do mercado, compreendido como docência ampliada. Contudo, não podemos afirmar que essa questão está totalmente clara na escrita e interpretação do currículo, visto que ora entendemos que forma para a questão humana e ora para a questão mercadológica. O PPC (2009, p. 65) apresenta que “há de se investir esforço na formação e profissionalização de um professor capaz de compreender as mudanças no mundo social e do trabalho, identificando as novas demandas da educação

articuladas com a vida social e produtiva.”. Isso demonstra que o currículo, segundo Goodson (2013, p. 07) apresenta-se sempre em “[...] constante fluxo e transformação [...]”.

Novas contradições são encontradas no PPC (2009), quanto à questão de se formar um professor e não um docente e, também de se atentar para as demandas da vida produtiva. Essas questões podem levar ao entendimento de que o currículo do curso de Pedagogia da UEG visa à formação do professor para atender ao mercado, enquanto polivalente e não ao conceito de docência ampliada para atender a humanização das relações.

Uma questão que nos chama a atenção são os resultados da pesquisa de Machado (2013, p. 201) que teve como objeto o currículo do curso de Pedagogia da UEG, analisando o currículo de 2009, delimitando a pesquisa em três Câmpus distantes um do outro, sendo eles de Anápolis (UnUCSEH), Campos Belos e São Luís de Montes Belos. Ao longo do trabalho abordaremos esses resultados. O trabalho de Machado (2013) concluiu que há distanciamento da teoria com a prática. Sendo que a Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta que a relação teoria e prática deve ser estabelecida desde os primeiros anos do curso, o que pode provocar uma formação dicotômica e fragilizada. O trabalho pedagógico ou trabalho docente, segundo o PPC (2009, p. 65), se apresenta como “princípio articulador da prática-teoria-prática.”. Assim, espera-se que após 2013, quando da realização da pesquisa de Machado, esta realidade tenha mudado.

Segundo o PPC (2009, p. 38), “o pedagogo atua como intelectual crítico dialogando com a realidade e analisando criticamente sua prática educativa e busca a intervenção científico-técnica nos diversos aspectos da prática de ensinar e aprender da escola [...]”. Quando se apresenta a prática de ensinar e aprender da escola, está se referindo apenas ao espaço escolar. Isso denota contradição com a Resolução CNE/CP n. 01/2006 que trata da atuação em espaços escolares e não escolares. Além de que se a prática for fragilizada ou em menor proporção do que as disciplinas teóricas, a formação fica no campo teórico, não realizando o diálogo com a realidade e tampouco analisando a sua prática educativa durante o processo formativo. Quando se refere aos diversos aspectos da prática de ensinar, podemos relacionar com a docência polivalente, apresentada por Silva Cruz (2012).

A partir de tal afirmativa podemos dizer que o pedagogo formado pela UEG com base no PPC de 2009 deveria ter como base a docência ampliada, sendo polivalente, pois almejam um intelectual crítico, formado pela interdisciplinaridade e que dialoga com a realidade em que está inserido e, ao mesmo tempo, analisa de maneira crítica se sua prática pedagógica condiz com a realidade de seus alunos. Inclusive Silva Cruz (2012) aponta que a docência polivalente é pautada na prática interdisciplinar, ou seja, não existe polivalência sem ser interdisciplinar.

As contradições entre a docência que se prevê na legislação e a que se explicita pelo currículo não permitem a formação inicial na identidade da(o) pedagoga(o) para a total docência ampliada. Uma contradição é no tocante ao currículo não alcançar a formação em todos os sentidos da docência ampliada, pois o grupo autor do mesmo, o fez para atender a polivalência, apenas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se analisarmos que o diploma da(o) futura(o) pedagoga(o) será emitido como Licenciada(o) em Pedagogia, entende-se que este profissional tem o domínio de docência ampliada.

Outra contradição pode ser relacionada com as considerações de Machado (2013, p. 2001) ao apresentar que “(g) não foi possível reconhecer pelos dados coletados uma prática pedagógica interdisciplinar, como prevista no PPC”. Mas, no PPP (2009, p. 47) essa questão se apresenta em vários momentos, um deles está assim disposto

A atitude interdisciplinar é a busca permanente de formas de trabalho onde os conteúdos das diversas disciplinas sejam vistos como instrumentos culturais e científicos necessários para que os acadêmicos avancem na construção dos conhecimentos necessários à sua formação profissional. Conhecimentos que não são isolados e nem distantes da realidade concreta das escolas, mas encadeados entre si, significativos e abertos à pesquisa, de forma que o futuro profissional possa posicionar-se diante dos desafios de sua profissão.

A interdisciplinaridade enquanto uma prática pedagógica deve ser construída ao longo da formação, seja inicial ou continuada. Essa prática supera a fragmentação disciplinar mas, valoriza os conceitos de cada disciplina. A interdisciplinaridade está na atitude e não nos conceitos. Mas, para a mesma ocorrer é preciso que os professores a compreendam e a pratiquem constantemente. Outra questão inerente a prática interdisciplinar está exposta no PPC (2009, p.74) como sendo importante ao processo formativo, pois

Os processos incluem a ação coletiva e atitude interdisciplinar e a indagação/intervenção, com ampla abertura para ouvir as vozes dos alunos, de forma a capacitá-los para a autonomia de pensamento, a argumentação, que apenas a vivência democrática constrói. Assim, a democracia é também processo vivo a ser cuidadosamente construído e mantido.

Ainda com base no PPC (2009), é possível dizer que o egresso do curso de Pedagogia necessita se posicionar e estar comprometido com a formação de seus alunos, sempre respeitando os limites, dificuldades e diferenças culturais, sociais e pessoais de cada um. É imprescindível ter consciência do seu papel social perante a sociedade e saber tomar decisões pedagógicas pertinentes. Precisa participar dos projetos educativos das escolas em que atua, ter uma visão crítica e ampla de todo o contexto social no qual está inserido, ajudar na construção de uma sociedade mais justa e de uma escola que seja verdadeiramente



democrática. E, sendo importante estar comprometido com o ser humano e também com a sociedade na qual realiza sua prática profissional, social e também política. E, por fim, o profissional pedagogo da UEG necessita ter consciência de que a educação é um ato político pedagógico sendo necessário que o mesmo assuma uma posição ética e comprometida com as questões e causas coletivas educacionais e sociais. Para que isso ocorra é preciso que sua formação inicial seja de caráter crítico, autônomo, histórico, político, entre outros.

Quanto às competências que o currículo do curso de Pedagogia da UEG apresenta, podemos citar que, segundo o PPC (2009, p. 39), o pedagogo deve “dominar os conteúdos integrantes da base nacional comum do currículo de Ensino Básico”, visto que um dos quesitos imprescindíveis da docência polivalente que está inserida na docência ampliada é a dominação teórica para a *posteriori* aplicar em seu trabalho pedagógico. Uma das competências da(o) pedagoga(o) previstas no PPP (2009, p. 39) que deve “intervir na organização do sistema escolar e do trabalho escolar”, frisando a sua formação para o trabalho escolar.

A interpretação que podemos ter é que a(o) pedagoga(o) é o professor polivalente. Mas, quando aparece no currículo que o trabalho escolar é realizado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a(o) pedagoga(o) passa a assumir uma identidade de semi-polivalente. A docência polivalente atende parte da docência ampliada. Para frisar a docência ampliada se caracteriza pelo trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, a polivalência abrange os espaços escolares.

No PPC (2009) do curso de Pedagogia da UEG consta também as habilidades que os pedagogos formados precisam apresentar e, dentre elas as mais importantes são utilizar os conhecimentos adquiridos na formação quanto à realidade econômica, cultural, política e social tanto do Brasil como do mundo. Para isso, o pedagogo necessita refletir sempre sua prática pedagógica, bem como elaborar e desenvolver projetos que haja compartilhamento de práticas e que, conseqüentemente, produzem conhecimento, sendo necessário que o pedagogo prepare seus alunos para a pesquisa, para ser autônomo, crítico e reflexivo, capaz de ser o próprio produtor do seu conhecimento.

O Projeto Pedagógico de Curso (2009) apresenta que o pedagogo deve ter habilidade para organizar os conteúdos das áreas de conhecimento que compõe o currículo de modo adequado à aprendizagem dos estudantes. Segundo o PPC (2009, p. 40), é imprescindível que o pedagogo consiga

Identificar as características dos alunos quanto a sua forma de aprender, de desenvolver-se e de /interagir socialmente; Dar tratamento adequado às características específicas de cada faixa etária atendida; Identificar as

características próprias e diferenciadas, bem como as necessidades especiais dos alunos portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades. Manter bom nível comunicação com os estudantes e com colegas de trabalho; Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta pelos estudantes no que se referem aos aspectos sociais, culturais, e físicos.

Reforçando essas sobre essa questão três itens nos chamaram a atenção. Um deles está assim expresso no PPP (2009, p. 38) “Dominar os conteúdos integrantes da base nacional comum do currículo de Ensino Básico, evidenciando capacidade para: [...] Compreender as peculiaridades do ser humano em cada etapa da vida (infância, adolescência, juventude, idade adulta e terceira idade)[...]”.

Apesar de constar essa habilidade, o currículo deixa claro que o trabalho é para apenas as crianças e jovens, podendo ser encontrado no PPP (2009, p. 70) “A prática pedagógica, objeto da Pedagogia, não se constitui numa realidade simples, pronta e a-histórica, que pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos e técnicas específicas para o profissional incumbido de escolarizar crianças e jovens”. Não faz referência a idade adulta e terceira idade. Bem como ao ser analisada a matriz que compõe o currículo e suas ementas não fazem menção ao trabalho pedagógico de idade adulta e terceira idade, tampouco de jovens. De fato as disciplinas visam atender às crianças. O trabalho pedagógico é diferente em cada idade, nível e modalidade de ensino, pois existem as particularidades cognitivas, físicas, mentais, entre outras.

Outra habilidade que nos chamou atenção é quanto às questões das necessidades especiais, apresentadas no PPP (2009, p. 39) como “realizar as adaptações curriculares necessárias para o atendimento aos alunos integrados no ensino regular, que apresentam necessidades especiais”. O que nos chama a atenção é que apresentam que uma das habilidades da(o) pedagoga(o) é a (re)escrita do currículo visando atender as necessidades especiais dos alunos. Para que isso ocorra é preciso que a(o) pedagoga(o) domine as várias situações em que se enquadra “necessidades especiais”. Quanto a dessa formação encontramos no currículo uma disciplina que poderia tratar da temática, intitulada “Educação e Diversidade”, ao analisar a ementa percebemos que não aborda as necessidades especiais em suas particularidades. Salvo se forem ofertadas disciplinas com essa temática enquanto AEA. Conforme PPP (2009, p 155) a ementa é

O respeito à diversidade como pressuposto ético essencial para a prática educativa. Educação escolar, democracia e inclusão. A escola como espaço sociocultural em que as diferenças se encontram. Discriminações de gênero, etnia, dentre outros. Educação escolar como direito social. Metodologias de ensino e diversidade na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma competência que analisamos e inferimos entrar em contradição com o currículo está expresso no PPP (2009, p. 40) como “Identificar e empregar a abordagem científica dos conhecimentos que fundamentam, explicam e interpretam o fenômeno educativo formal e o não formal”. O currículo, apesar de anunciar essa competência, não prepara para o fenômeno educativo não formal, que pode ser entendido enquanto um processo educacional assistemático e em outros espaços fora da escola, pois apresentado anteriormente, o curso prepara para o trabalho escolar.

Para que o trabalho pedagógico do egresso de Pedagogia seja desenvolvido para atender as questões supracitadas é preciso uma formação inicial que lhe dê condições teóricas-metodológicas para o exercício do seu trabalho concreto. Segundo a Resolução e alguns pontos expressos no currículo analisado, essas condições estão estabelecidas. Caberia assim, analisar se de fato são exercidas.

Ao analisar a pesquisa de Machado (2013) demonstrou que o currículo do curso de Pedagogia, da UEG, era unificado, porém flexibilizado pelas chamadas disciplinas AEA – Atividade de Enriquecimento e Aprofundamento. Isso foi verificado no PPC (2009, p. 49) no momento em que apresenta que “A flexibilização é assumida enquanto princípio do curso e será realizada por meio das atividades de enriquecimento e aprofundamento (AEA). Estas atividades podem ser oferecidas sob a forma de oficinas, mini-cursos ou disciplinas.”. Desse modo, a forma com a qual as AEAs deveriam ser escolhidas, segundo o PPC (2009, p. 49), “Os conteúdos abordados devem atender as necessidades emergentes dos estudantes, das escolas ou dos sistemas de ensino devendo assegurar a relação com o eixo definido em cada período.”.

Fica evidente que a flexibilização visa atualização de conhecimentos, conforme apresentado no PPC (2009, p.64) “A atualização constante dos conhecimentos é outra exigência do mundo contemporâneo, daí ser necessário o desenvolvimento de componentes curriculares que permitam variação temática, a ser atualizada continuamente, de acordo com as necessidades de formação que forem surgindo”.

Um outro ponto de destaque do PPC (2009) é quanto à articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão. O PPC (2009, p. 49) apresenta que “a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão apresentam-se como virtude e expressão de compromisso social”, ou seja, esse exercício diário de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é parte fundamental da formação profissional da(o) pedagoga(o) no que diz respeito à apropriação e produção de conhecimento científico, pois dessa forma estaria formando pessoas pensantes que são aptas no que tange à produção científica e tecnológica, favorecendo seu trabalho pedagógico e concreto na realidade vivida. Da forma como está

posta no currículo entendemos que há uma valorização da pesquisa e da extensão na formação inicial da(o) pedagoga(o).

No PPC (2009, p. 49) é apresentado que “a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão é fundamento metodológico do ensino superior que se identifica com uma universidade de qualidade. É fundamental no fazer acadêmico, pois conduz mudanças no processo pedagógico”. Um pedagogo com identidade de docência ampliada precisa ter em mente e também no seu fazer pedagógico que essa indissociabilidade do tripé universitário é imprescindível para sua formação e atuação enquanto docente. Mas, ao levar em consideração o trabalho Machado (2013) fica clara a contradição.

Machado (2013, p. 201) apresenta que duas fragilidades que tratam dessa questão, tais sejam “[...] e) pouco interesse dos professores não efetivos em investir em formação continuada em *stricto sensu*; f) pouco envolvimento dos professores com projetos de pesquisa, extensão e, principalmente monitoria [...]”. Aqui é possível dizer que o anunciado não é vivenciado. Essa questão também foi apontada na pesquisa de Limonta (2009) sobre o curso de Pedagogia da UEG, enquanto instituição social e política, concluindo que apresenta contradições e, no caso do curso de Pedagogia, propõe o currículo integrado, mas havendo muitas contradições quanto aos componentes curriculares e o currículo em ação.

Esse ponto pode ser considerado como grande fragilidade, pois os professores precisam realizar as pesquisas juntamente com os alunos. Se não há professor interessado, não há pesquisas. No PPP (2009) encontra-se uma boa lista de projetos de pesquisa e extensão, realizados no Câmpus de Anápolis. Não podemos julgar que todos os Câmpus fazem o mesmo quantitativo de projetos ou mais. O número de professores efetivos nesse Câmpus é praticamente 100%.

Outro fator de importância no projeto pedagógico é a socialização das atividades, sejam de ensino, pesquisa ou extensão. Essa socialização pode ocorrer em eventos locais, regionais, estaduais, nacionais e quiçá internacionais. Para a experiência dos alunos do curso de Pedagogia, a socialização dos saberes é mais um processo de aprendizagem. Para cada socialização em eventos, a escrita científica se estabelece. Assim, a experiência é vinculada à escrita e ao compartilhamento. Esse delineamento de identidade deve estar explícito no currículo da instituição. No caso do currículo em análise isso é encontrado quando se apresenta os elementos que compõem as atividades complementares. Para além de estar escrito o incentivo a participação em eventos, é preciso que a instituição garanta essa participação. Essa questão não pode ser percebida pela análise do currículo escrito. Mas, é encontrado que são ofertadas bolsas de iniciação científica.

Para Almeida (2012), em sua pesquisa, existe possibilidade da formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) como docente, pesquisador e gestor. A pesquisa de Brzezinski (2011) concluiu que não existe uma identidade única para a(o) pedagoga(o), mas identidades profissionais. Essas pesquisas convergem com a questão da docência ampliada, defendida por Vieira (2011), bem como da polivalente, defendida por Silva Cruz (2012).

As análises realizadas até o momento, quanto ao currículo escrito do curso de Pedagogia da UEG, reforça que a(o) pedagoga(o) deve apresentar uma identidade intelectual crítico-reflexivo para a escola, caracterizando-se como docência polivalente. Isso implica que o PPC (2009) se fecha na questão escolar, não atendendo na totalidade o conceito de docência ampliada posta na Resolução.

O PPC (2009) entra em contradição quanto à questão da docência ampliada, devido em alguns momentos tratar a docência como sendo docência ampliada mas, em outros tratar como sendo apenas escolar de caráter polivalente. Essa contradição pode ser visualizada no PPC (2009, p. 37-38) quando trata do perfil profissional vinculado de uma forma ou de outra a escola, pois deve estar

Comprometido com o sucesso da aprendizagem dos seus estudantes [...]; que participa do projeto educativo das instituições escolares [...]; competente para transmitir e produzir conhecimentos significativos, indissolivelmente ligados às experiências de vida dos estudantes e às exigências históricas da sociedade presente; capaz de participar, do processo de construção de uma sociedade justa e de uma escola verdadeiramente democrática; [...] apto a interferir na instituição onde atua de modo a possibilitar que ela seja capaz de oferecer um ensino com a qualidade que se propôs;

A contradição pode ser entendida quando ao ler os outros itens que tratam do perfil profissional, já se apresentam mais abrangentes e que podem ser aplicados não somente em escolas mas, em quaisquer espaços, pois o pedagogo deve ser, segundo o PPC (2009, p. 37-38) aquele

[...] que tem consciência do seu papel social e que toma decisões pedagógicas segundo suas próprias convicções; que tenha uma visão crítica e ampla do contexto social; comprometido com o ser humano e a sociedade na qual realizará sua prática profissional, social e política; capaz de superar a fragmentação e a hierarquização do trabalho pedagógico; [...] consciente da educação como ato político-pedagógico adotando uma posição ética e comprometida com as causas coletivas.

Entende-se que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UEG em alguns momentos do currículo deseja ou se aproxima da docência ampliada, visto que, segundo o PPC (2009, p. 65),

O futuro pedagogo, profissional da educação, deve essencialmente encarar a docência como trabalho (e não como mera atividade descontextualizada do compromisso com a transformação da realidade e com a produção de conhecimento na sua área de formação) que, como tal, transforma a natureza e as condições sociais que envolvem a sua existência, transforma a realidade.

Machado (2013) ainda concluiu com sua pesquisa que o curso de Pedagogia da UEG tem fragilidades que emergiram das análises dos documentos e conversas informais. Salienta-se que nas considerações a autora apresenta que os partícipes dos Câmpus apresentam posicionamentos diferentes. Algumas das fragilidades que a pesquisa constatou foram às incoerências no PPC, falta de conhecimento dos documentos legais e pouca compreensão sobre a identidade do pedagogo. Fontanella (2011) concluiu em sua pesquisa que é preciso uma formação consistente seguindo as diretrizes. Enquanto que Gonçalves (2011) concluiu que o curso de Pedagogia apesar de atender as Diretrizes, apresenta fragilidades para o espaço não escolar. Para Martins (2012), existem os pedagogos que se identificam com a docência em todas as suas faces e fases. Algumas dessas questões se configuram no projeto pedagógico do curso analisado.

A proposta apresentada no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UEG é delineada pelo princípio geral da prática pedagógica enquanto o objeto da Pedagogia, o qual se alicerça em três princípios, segundo o PPC (2009, p. 71) “a) a pesquisa como princípio cognitivo e formativo; b) a integração entre teoria e prática, ou seja, a práxis e c) a flexibilização”. Com este pano de fundo, a pesquisa, a práxis e a flexibilização devem permear todos os anos do curso de Pedagogia, que promovem a formação da identidade da(o) pedagoga(o), pois segundo o PPC (2009, p. 72)

A configuração dessa prática pedagógica se dará na reflexão crítica sobre as necessidades educacionais concretas da sociedade contemporânea e o profissional da educação que se faz necessário, o resgate do papel histórico e social do conhecimento e do profissional da educação, o rigor científico na transmissão dos conhecimentos específicos necessários à habilitação do profissional da educação e a indissociabilidade entre teoria e prática.

Conforme o PPC (2009, p.73), “nenhum pedagogo promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo, ou promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, ou constrói a autonomia que não pôde construir”. Assim reforçamos a importância da relação teoria e prática, de forma associada, configurando-se como práxis, ao longo do processo formativo inicial. Sobre isso, Saviani (2008a, p. 126) aborda que a formação inicial da(o) pedagoga(o) deve ser pautada na relação teoria e prática, pois

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois radicalmente da prática.

Levando em consideração as afirmações de Saviani (2008a) e as contradições apresentadas por Machado (2013) é possível afirmar que a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) em questão apresenta-se fragilizada quanto ao estágio supervisionado. No PPP (2009, p. 60) é abordada a questão do estágio supervisionado ao afirmar que “[...] tem por objetivo a formação de docente dos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil da educação básica”. Isso fragiliza a formação para a docência ampliada, como apresenta Vieira (2011), pois não enfoca estudos para EJA, Educação Especial, Ensino Profissional e Gestão Escolar e Não-Escolar. O que se percebe é o enfoque para a docência polivalente mas, sem abrangência. Silva Cruz (2012) apresenta que a(o) pedagoga(o) deve dominar todas as disciplinas da Educação Básica para ministrar aulas também na EJA, Educação Especial, Ensino Profissional. Dessa forma, o currículo deixa a desejar inclusive na docência polivalente.

Ainda foi encontrado no PPP (2009, p. 62-63) os princípios fundamentais do Estágio Curricular Supervisionado, tais sejam: “a) pesquisa como princípio cognitivo e formativo [...] b) indissociabilidade entre teoria e prática [...] c) trabalho coletivo e engajamento profissional [...] d) flexibilidade [...] e) formação contínua [...] f) compartilhar [...]”. Na pesquisa de Machado (2013, p. 201) foi apresentada que “i) os respondentes do questionário indicaram que na realização do estágio supervisionado há uma supervalorização da observação e descuido com a regência”. Isso denota uma dissociação entre teoria e prática, valorizando a teoria em detrimento da prática. Além dessa questão, apresentamos anteriormente que foi constatada a fragilidade da pesquisa no curso. O questionário foi aplicado em 2013. Caso ainda hoje essa prática permaneça, podemos afirmar que a formação da identidade da(o) pedagoga(o) está fragilizada.

Uma formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) não se faz em um ou outro período, mas ao longo de todo o curso. Uma das características básicas da identidade de docência ampliada posta no currículo da UEG é a autonomia do pedagogo. Essa questão está posta no PPC (2009, p. 72), ao afirmar que “a autonomia dos sujeitos no processo de formação é um princípio fundamental do currículo que propomos”.

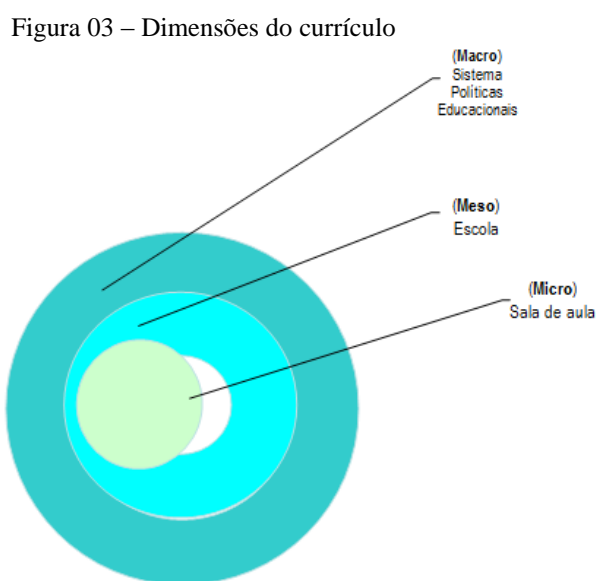
O delineamento da identidade da(o) pedagoga(o) do curso de Pedagogia da UEG, que se apresenta no currículo escrito, é baseado na pesquisa, na práxis e na flexibilidade visando à autonomia do profissional. Nessa concepção que se compreende a autonomia proposta no projeto pedagógico do curso de Pedagogia, visto que associa a autonomia à produção acadêmica, conforme apresentado no PPC (2009, p. 72), “tal autonomia se constrói a partir da possibilidade da produção de novos conhecimentos, mediante a adoção de métodos que propiciem a verdadeira produção acadêmica”.

Além de demonstrar que o currículo é uma totalidade viva e está em constante transformação para atender a tendência crítica e superar o currículo fragmentado, conforme pode ser visto no PPC (2009, p. 74),

O currículo é por natureza uma totalidade viva, em construção e inseparável da realidade. Para articular devidamente os conteúdos curriculares é necessário o princípio da flexibilização, com vistas à superação da tão criticada fragmentação do curso de Pedagogia. Daí a importância de se constituir o currículo como conjunto de atividades articuladas que visam a inserção crítica dos acadêmicos no universo da ciência e da cultura, bem como o cultivo do pensamento, da imaginação e da sensibilidade.

Essa superação do curso de Pedagogia, referida em vários momentos do PPC (2009), é entendida como sendo a superação da formação tecnicista que permeou os currículos do curso de Pedagogia, anteriormente à Resolução CNE/CP n. 01/2006, podendo ser alcançada pela flexibilização. Como essa questão da flexibilização aparece em vários momentos do currículo, para ser melhor entendida devemos analisar a figura das dimensões e os eixos que compõe o currículo se expressando pela matriz curricular (Anexo 1).

No PPP (2009, p. 77) é apresentada uma figura, que favorece a compreensão das dimensões do currículo abrangendo a docência polivalente, tais sejam macro, meso e micro e pesquisa e prática (PP). A dimensão macro se refere às questões das políticas e do sistema educacional, além os fundamentos da educação, pois segundo o PPP (2009, p. 77) “Nessa dimensão estão os conteúdos teóricos fundamentais à formação do pedagogo e que darão aos egressos dele o suporte teórico para compreenderem a educação e agir conscientemente nos processos educativos.”



Fonte: PPP (2009, p. 77)



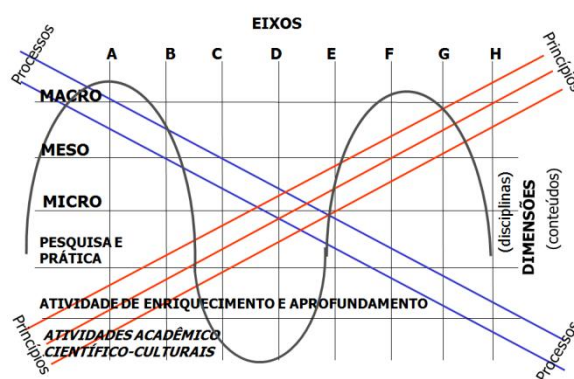
A dimensão meso se refere ao mundo da escola. No PPP (2009, p. 77) está apresentado enquanto o “Nesta dimensão estão os conteúdos necessários à compreensão da escola, da sua organização, gestão, movimentos dos seus agentes”. A dimensão micro se refere à sala de aula, expressas no PPP (2009, p. 77) “No currículo do curso de Pedagogia da UnUCSEH, as disciplinas dessa dimensão são as relativas aos conteúdos específicos e as metodologias do currículo da Educação Básica, em especial, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.”. A dimensão pesquisa e prática se refere à pesquisa, ao trabalho de curso, a prática pedagógica, ao estágio supervisionado e as AEAs.

No PPP (2009, p. 76) são oito eixos que organizam o currículo, sendo um para cada semestre, assim disposto

A - Educação e Sociedade, B - Educação e Conhecimento, C - Educação aprendizagem e linguagem, D - Educação Cultural e Conhecimento Escolar, E – Políticas educacionais e a construção da prática pedagógica, F – Conhecimento escolar e docência, G – Autonomia processos educativos e investigativos na educação escolar, H – Educação e diversidade

No PPP (2009, p. 117) é apresentado um esquema que representa o currículo escrito interdisciplinar. Os autores do currículo acreditavam que este sendo elaborado com base nos eixos e nas dimensões atenderia o caráter da flexibilidade e da interdisciplinaridade. Já que pelos eixos todas as disciplinas do referido semestre, teriam uma discussão temática, possibilitando a prática interdisciplinar, superando a fragmentação.

Figura 04 – Esquema do currículo



Fonte: PPP (2009, p. 117)

Quanto às dimensões o estudante teria contato com os conhecimentos tanto de políticas e sistemas, quanto da escola e da sala de aula, demonstrando um caráter de flexibilidade curricular. Ao analisar as dimensões fica evidente que o currículo do curso de Pedagogia da UEG, promove a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) para a docência ampliada.

As disciplinas AEAs, também são responsáveis pela flexibilização curricular, pois podem ser escolhidas a partir da necessidade dos estudantes ou da região. É possível ter de 8 a 16 disciplinas AEAs, ou atividades pedagógicas, totalizando uma carga horária de 480 h.

Isso está previsto no PPP (2009, p. 117) por “**AEA** - desenvolvida como: disciplina, estudos temáticos, minicursos, oficinas, colóquios, relatos de experiências e outros. Poderão ser oferecidas em 02 duas disciplinas de 30 (trinta) horas cada uma ou 01 disciplina de 60 (sessenta) horas”.

Além do mais a forma que o curso de Pedagogia da UEG poderia atender a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) para além da docência polivalente, seria por meio das AEA's. Disciplinas que abrangem os espaços não escolares podem ser ofertadas nessa modalidade. Lembrando que cada Câmpus escolhe as suas AEA's, isso significa que há flexibilização curricular e quiçá a possibilidade de alcançar na totalidade o que prevê a Resolução quanto a docência ampliada. Convém lembrar que o currículo não contempla na totalidade nem a polivalência. Portanto, mesmo com as AEA's o tempo de duração do curso seria pouco, como já apresentou Vieira (2011).

Outro entendimento é que o currículo apresenta uma tendência crítico-reflexiva e não reprodutora, denotando que sua elaboração não foi pela vertente teórica ou prática, mas sim pela vertente crítica, conforme Pacheco (1996). Com base nessas questões, pode-se dizer que o currículo escrito se aproxima à tendência histórico-crítica, conforme Saviani (2008d) e Silva (2015). Essas questões delineiam a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o). Para que haja a superação da formação tecnicista é necessário não somente estar escrita no currículo mas, que o corpo docente da instituição, que devem ser os autores do currículo, compreendam e desenvolvam seu trabalho pedagógico de maneira a alcançar essa superação.

A história do curso de Pedagogia no Brasil, apresentou incoerências ao longo dos seus marcos legais, pois, foram sendo construídos documentos com alguns pontos mas se praticavam outros. Cada marco legal buscou superar a formação tecnicista mas, acabava por reforçá-la. Quanto ao último marco legal, em vigor até o momento, a Resolução CNE/CP n. 01/2006, foi elaborado com o discurso de superação do tecnicismo, eliminando a fragmentação da formação do pedagogo, tendo como base de identidade a docência.

A incoerência pode, inclusive, estar na compreensão conceitual de docência, que pode ser ampliada ou somente polivalente, interdisciplinar e fragmentada, que pode favorecer a autonomia, crítica, humanização e emancipação ou mera reprodução das questões sociais em atendimento ao mercado. A questão da incoerência é histórica e social, que somente o tempo irá desvelar.

Independente das incoerências dos marcos legais ou do currículo escrito é importante considerar que a formação de identidade se inicia no momento em que o aluno ingressa no curso e começa sua trajetória acadêmica, cumprindo uma matriz curricular que compõe e efetiva na prática o currículo, que se apresenta como um conjunto de elementos escritos.

Arantes (2013) concluiu em sua pesquisa que há um distanciamento entre os projetos pedagógico dos cursos e as matrizes curriculares quanto à formação e perfil dos professores. Assim também, Dominschk (2013) constatou a incoerência entre o projeto político do curso e a prática dos pedagogos. Sobre essa questão não podemos apresentar considerações, pois nosso trabalho analisou apenas o currículo escrito e não o praticado. Mas, podemos afirmar que há essa incoerência, se levarmos em consideração a pesquisa de Machado (2013, p. 201) que apresenta que é “b) evidente desinteresse na maioria dos professores no conhecimento do PPC e a dinâmica de operacionalização da matriz curricular em que eles são sujeitos”.

Nessa linha de pensamento Oliveira (2001) constatou em sua pesquisa que a organização curricular favorece a construção inicial da identidade da(o) pedagoga(o). Da mesma forma, Bizarro (2012) concluiu que o projeto pedagógico do curso sustenta a construção da identidade da(o) pedagoga(o). Enquanto que Severo (2012) apresentou as várias fragilidades na formação e atuação do pedagogo, tendo por base o currículo. E Guimarães (2004) apresenta que existe uma dicotomia entre a identidade teorizada e a identidade vivenciada, ou seja, a identidade ideal e a real. O currículo analisado apresentou convergência com a pesquisa de Oliveira (2001) e de Bizarro (2012), mas não podemos afirmar que há fragilidades na atuação e dicotomização, pois não investigamos essas questões. Apesar que tudo leva a crer que essa dicotomia persiste, pois foi identificada na pesquisa de Machado (2013).

A identidade é construída no processo social e histórico, na formação inicial e continuada, devendo atender as regulamentações vigentes. Essa identidade pode ser da(o) pedagoga(o) professor ou pedagogo docente. Sendo pedagogo docente, pode ser por uma docência polivalente ou uma docência ampliada. A construção da identidade é influenciada pelo currículo que também é uma construção social (GOODSON, 2013), sofrendo influência cultural (PACHECO, 1996) e em constante transformação (GOODSON, 2013) e sem neutralidade de expressão (APPLE, 2002), apresentando-se como um documento que atende as exigências formais (GOODSON, 2013), que pode ser elaborado pela vertente teórica, prática ou crítica (PACHECO, 1996).

A defesa de muitos pesquisadores, como por exemplo Saviani (2008), é que a identidade do pedagogo seja construída por um currículo que se aproxime da concepção histórico-crítica, atendendo às diretrizes. A Resolução CNE/CP n. 01/2006 apresenta concepções que podem ser levadas em consideração para a escrita do currículo, já que a mesma sugere autonomia das instituições. A concepção curricular pode ser pela tendência tecnicista ou histórico-crítica. A concepção de docência pode ser polivalente e/ou ampliada. A concepção de conhecimentos pode ser escolar ou pedagógica. A concepção de espaços

pode ser escolar e/ou não escolar. A concepção de formação pode ser para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de Jovens e Adultos, Ensino Especial, Pesquisa Educacional, Gestão Escolar e/ou Não Escolar.

Caso o currículo seja elaborado pela tendência histórico-crítica, atendendo a Resolução pela concepção de docência ampliada, de conhecimentos pedagógicos, para espaços escolares e não escolares, com a concepção de egressos flexíveis e polivalentes, a identidade do pedagogo seria de docente e não de professor. Essa identidade pela docência se caracteriza pelo trabalho de natureza pedagógica (Veiga, 2008), com funções educativas nos espaços sociais (ANFOPE, 2004), por meio do trabalho pedagógico (AGUIAR et al, 2010) ou ações pedagógicas (GOHN, 2010) por meio da docência, pesquisa e gestão (Resolução CNE/Cp n. 01/2006), sendo um profissional flexível e polivalente (VIEIRA, 2011, SAVIANI, 2008d), que se assemelha a docência ampliada (VIEIRA, 2011).

Essa identidade a ser formada inicialmente em cursos de graduação em Pedagogia, pode estar fragilizada pela elaboração do currículo com incoerências, ambiguidades, contradições e fragilidades. Por mais que o currículo seja escrito por um grupo representativo da realidade social e dos sujeitos, este pode vir a ser um mero documento que atenda as demandas legais. No caso em análise, o currículo foi elaborado por um grupo de só Câmpus, como já apresentado.

O que de fato forma a identidade do pedagogo pode estar para além do currículo escrito. Contudo, o currículo escrito já expressa questões fundamentais para a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o). Mas, como dito anteriormente a identidade da(o) pedagoga(o) não se constrói apenas com o currículo, mas com outros elementos da formação inicial, bem como todos os elementos da formação continuada. Isso denota que essa fragilidade pode ser superada ao longo do processo formativo

Dos 48 trabalhos mapeados e dos 36 analisados podemos afirmar que apresentaram três categorias que perpassam os mesmos, sendo a ambiguidade na formação, as contradições do currículo e as fragilidades de formação concreta da docência ampliada. Para além dessas questões foi possível constatar o sentido ambíguo do currículo, uma formação insatisfatória com pouca prática e superficialidade teórica, com currículos integrados mas fragmentados e um estágio supervisionado com fragilidades, apesar de políticas para a docência ampliada.

O currículo do curso de Pedagogia da UEG não se apresenta muito diferente das pesquisas mapeadas e analisadas pela revisão da literatura, por exemplo, podemos dizer que há contradições no currículo quanto a expressar que formam para a docência ampliada, mas frisam uma formação polivalente. O currículo do curso de Pedagogia da UEG de 2009 tem

características de identidade da(o) pedagoga(o) com base na docência ampliada, visto que no currículo escrito propõe uma formação da(o) pedagoga(o) que atuem enquanto professor, gestor e pesquisador, sendo em espaços escolares e não escolares. Mas, ao concluir toda análise do PPP é possível afirmar que forma para a docência polivalente e, mesmo assim, não abrangendo toda a polivalência, mas uma semi-polivalência.

O currículo não deixa claro que pedagogo propõe formar, ora sendo professor ora sendo docente. Pois, existem partes do currículo que entendemos que forma o docente para a docência ampliada. Mas, em outras partes do currículo entendemos que forma o professor para a docência polivalente. Contudo, ao analisar a matriz curricular e as ementas das disciplinas, é possível afirmar que o currículo se efetiva voltado para a formação do pedagogo professor da docência polivalente. Isso caracterizaria uma habilitação.

A nosso ver, voltar para as habilitações no currículo e formar uma identidade fragmentada não é o caminho. Talvez alongar o curso para cinco anos, modificando a prática pedagógica e o estágio supervisionado, fazendo, por exemplo, a residência pedagógica. A residência pedagógica buscou seus princípios na Pedagogia da Alternância e já é realizada em universidades, por exemplo, de São Paulo, na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Para além das proposições que as instituições criam, o senador Ricardo Ferraço (PSDB – ES) apresentou um Projeto de Lei nominado PLS 6/2014, que modifica a LDB 9.394/96 no sentido do estágio supervisionado, acrescentando duas mil horas aos licenciados, como residência pedagógica. A residência pedagógica tem inspiração nos moldes da residência médica. A residência pedagógica ocorre com o estudante imerso na escola em grande parte do curso. Além de que a residência pedagógica poderia ocorrer em espaços escolares e não escolares.

Defendemos que a prática pedagógica e o estágio supervisionado sejam transformados em residência pedagógica. Os alunos do curso de Pedagogia permaneceriam ao longo dos anos de formação de identidade imersos nos espaços de possível atuação, seja nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja na EJA ou no Ensino Superior, seja na gestão escolar ou em outros espaços que possibilitem sua imersão e a realização do trabalho pedagógico. Ao longo da residência pedagógica desenvolveriam suas pesquisas, enquanto produtores de conhecimento e pesquisadores da área educacional, ocorrendo a indissociabilidade teoria e prática, sempre acompanhada de um professor orientador, de modo que as dúvidas iriam surgindo e sendo sanadas durante o processo formativo inicial. O que poderá favorecer o seu trabalho concreto após sua formação inicial. Mas, promover a residência pedagógica e/ou aumentar o curso para cinco anos, requer investimentos financeiros. Essa questão pode ser um entrave.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a identidade docente passa pela compreensão de como ocorre essa formação e quais elementos constitutivos influenciam sua construção. Discutir a identidade da(o) pedagoga(o) vai para além dessa compreensão, pois o curso de Pedagogia, enquanto licenciatura, tem peculiaridades únicas e uma dimensão incomparável com outras licenciaturas. Essas características tornam mais complexa a compreensão da formação da identidade da(o) pedagoga(o).

Lembramos que o objetivo do nosso trabalho foi conhecer a identidade da(o) pedagoga(o) que o currículo da UEG propõe. Para tal postulamos o problema dessa investigação como: “Qual a identidade da(o) pedagoga(o) o currículo do curso de Pedagogia da UEG, de 2009, se propõe formar?”. Para favorecer a compreensão do objeto e responder a problemática elaboramos algumas outras questões específicas, que são: “Qual a identidade da(o) pedagoga(o) que o referencial teórico discute como sendo o que os currículos deveriam formar? Qual a identidade da(o) Pedagoga(o) que a LDB 9.394/96 propõe que os currículos devem formar? Qual a identidade da(o) Pedagoga(o) a Resolução CNE/CP 01 de 2006 propõe formar? Quais as características de identidade da(o) Pedagoga(o) que as teses e dissertações registradas nos bancos de dados, do ano de 2009 a 2015, apresentam no processo de formação? Quais os fundamentos gerais do PPC do curso de Pedagogia da UEG de 2009, sobre a identidade da(o) Pedagoga(o)?”.

A pesquisa que realizamos, com base na bibliografia e na análise documental, nos permite afirmar que respondemos todas as questões, bem como ao problema. A identidade da(o) pedagoga(o) que o referencial teórico discute como sendo o que os currículos deveriam ser estruturados na concepção de docência ampliada, que foi discutida por Vieira (2011) e complementada por Silva Cruz (2012) com a discussão da docência polivalente. Já a identidade da(o) Pedagoga(o) na LDB 9.394/96 apresentou contradições, pois os artigos 62, 63 e 64 que referenciam sobre o curso de Pedagogia, denotam que o mesmo poderia inclusive ser extinto. Os institutos superiores poderiam formar em curso normal, os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a gestão poderia ser por meio de especialização. Ou seja, tendo ou não tendo o curso de Pedagogia, os profissionais da área seriam formados.

A partir dessa questão é que foi homologada a Resolução CNE/CP 01, de 2006 propõe formar a identidade da(o) Pedagoga(o) tendo como base a docência, interpretada como sendo um professor, gestor e pesquisador para atuar em espaços escolares e não

escolares, que converge com o conceito de docência ampliada e polivalente. Quanto aos trabalhos analisados na revisão da literatura, forma a(o) pedagoga(o) para a docência polivalente. No tocante aos fundamentos gerais do PPP do curso analisado como objeto dessa pesquisa, nos alongaremos. Após análise do currículo escrito à luz das teorias aqui apresentadas, chegamos às considerações, que podem ser apresentadas da seguinte forma:

1. A teoria em análise apresenta que a identidade é construída socialmente ao longo do processo formativo tendo como princípio a crítica, a humanização e a emancipação e que, o currículo enquanto um elemento constitutivo da formação inicial, interfere nessa construção.
2. O PPP foi elaborado por um grupo de um Câmpus o qual levou em consideração a realidade da sua região, o que pode não atender a demanda de todos os Câmpi.
3. As disciplinas escolhidas como sendo formadoras da teoria e prática do futuro pedagogo não contemplam a docência em espaços não escolares. Isso porque o grupo autor do projeto optou pelo trabalho escolar.
4. Não foram encontradas disciplinas que abordam a preparação para a EJA, Quilombolas, Índios, Ensino Profissionalizante e outros. Isso implica que a formação deixa a desejar mesmo para o trabalho escolar.
5. A disciplina que trabalha com a diversidade na educação não aborda os diferentes transtornos de aprendizagem, trabalhando de forma genérica. Salvo se o fizer como AEA.
6. Também foram encontradas fragilidades na questão do domínio teórico dos conteúdos das disciplinas específicas, pois as ementas privilegiam as metodologias para aplicação dos conteúdos.
7. O estágio supervisionado é obrigatório na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, não abre possibilidades para outras experiências no estágio supervisionado como na EJA, Educação Especial ou espaços não escolares.
8. O perfil de egresso visa atender a docência ampliada mas, ao longo do currículo se estabelece o trabalho escolar para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
9. A prática pedagógica é apresentada como elemento fundante do curso mas, aparece na matriz curricular caracterizada enquanto disciplina e no primeiro ano do curso.
10. No objetivo geral é apresentado que a formação propiciará o trabalho pedagógico onde houver fenômeno educativo, não se prendendo ao espaço escolar.
11. Nos objetivos específicos e nas habilidades é apresentada que a formação se dará para crianças, jovens, adultos e terceira idade. Mas, fica evidente ao longo do

currículo que a formação é para crianças e as competências são para o trabalho escolar.

12. A lista de projetos de pesquisa e extensão são dos atores do Câmpus Anápolis, não representando todos os Câmpus, quais podem ter fragilidades nesse quesito.
13. Os eixos e as dimensões do currículo favorecem a uma prática interdisciplinar no trabalho escolar.
14. A flexibilização está presente em vários momentos do currículo e pode ser efetivada pelas AEAs, garantindo as necessidades dos alunos ou da região.
15. Apesar da carga horária atender a Resolução, julgamos complexa a efetivação do currículo tal qual se apresenta na escrita.
16. A tendência histórico-crítica permeia a formação da(o) pedagoga(o) pelo fato de visar a crítico, o diálogo e a autonomia.
17. Apesar que a docência enquanto trabalho pedagógico que se efetiva em espaços escolares e não escolares evidenciado pela Resolução CNE/CP n. 01/2006 ser apresentado no currículo do curso de Pedagogia da UEG, foi constatado que não há explícita a discussão para os espaços não escolares, havendo uma constatação para o trabalho escolar.
18. A identidade da(o) pedagoga(o) é apresentada no currículo pautada na prática pedagógica, revestida da indissociabilidade entre teoria e prática, na interdisciplinaridade e na flexibilidade curricular, para o trabalho escolar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
19. O diploma desse profissional será emitido como “Licenciado em Pedagogia”. Se levado em conta a Resolução entender-se-á que este pedagogo teve sua formação inicial de identidade, pelo currículo enquanto um elemento constitutivo da mesma, com base na docência ampliada. Mas nossas análises nos levam a compreender que a formação é realizada com base na docência polivalente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Após as questões supracitadas como considerações do currículo analisado, retomamos as quatro categorias que encontramos na análise da revisão de literatura. A categoria sentido ambíguo da formação, que foi denotado em 45% dos trabalhos da revisão, também aparece na análise do nosso objeto quando levamos em consideração que no currículo há incoerências no sentido de que hora forma o professor, gestor e pesquisador, hora forma o professor e fica evidente que forma o professor para os Anos Iniciais do Ensino fundamental e Educação Infantil. Também quando deveria formar para os espaços não



escolares, para a diversidade, quilombolas, indígenas, EJA mas não apresenta disciplinas que propiciem essa formação. Também quando não considera a frágil bagagem dos alunos quanto aos conhecimentos específicos das disciplinas e aborda apenas as metodologias. Também quando anuncia formar para crianças, jovens, adultos e terceira idade e na verdade forma só para crianças. Também a questão do estágio e prática pedagógica não favorecer a docência ampliada.

Quanto à categoria do currículo integrado, percebemos que a forma como o currículo analisado foi pensado e escrito se apresenta integrado, pois sua concepção é voltada para a interdisciplinaridade, a partir de eixos e dimensões, flexibilizado com AEAs, seguindo a tendência histórico-crítica para a autonomia, apresentando-se articulado, fugindo da fragmentação. Contudo, colocar o referido currículo na prática pode não ser tão fácil.

Quanto à categoria docência ampliada, percebemos que da forma como o currículo foi pensado e escrito, o que tem nele é previsto na Resolução. Contudo, não atende toda a Resolução. A Resolução trata da docência ampliada, pelo trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. O currículo trata da formação polivalente, com o trabalho escolar, apenas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à categoria de profissão docente, percebemos que há influência da formação inicial no trabalho concreto e o currículo é um elemento constituinte. Dessa forma a(o) pedagoga(o) receberá o diploma de Licenciado em Pedagogia, sendo que deveria receber o diploma de Licenciado em Pedagogia – Habilitação Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para que este profissional alcance a docência ampliada deverá buscá-la na formação continuada.

Lembramos que o curso de Pedagogia é o único curso de graduação que visa compreender o homem em sua totalidade e essa questão faz com esse curso apresente peculiaridades próprias e que demanda de questões próprias o desenvolvimento e formação de seus acadêmicos, docentes em constituição de sua identidade. Por isso, afirmamos que é difícil elaborar um currículo para atender as diretrizes, sendo um currículo integrado voltado para a docência ampliada, devido a vários fatores entre eles o tempo de formação, as concepções de identidade e o próprio trabalho pedagógico dos professores das instituições formadoras.

A defesa que fazemos é que a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) seja em curso de licenciatura, tendo a centralidade na docência ampliada e polivalente, sendo a atividade do trabalho pedagógico ou concreto a base dessa docência. Para isso, defendemos inicialmente que seria preciso um curso de cinco anos e de uma prática pedagógica e estágio supervisionado para a residência pedagógica.

Neste sentido, a(o) pedagoga(o) deixaria de ser uma profissão alcançada por um curso para ser a base humana de todos os cursos. Isso já se percebe que tem ocorrido, muitos fazem pedagogia e depois outro curso. A defesa é que todos deveriam cursar a ciência pedagógica e depois se especializar em uma área de interesse ou deveria ter espaço para a pedagogia nas outras licenciaturas.

Não podemos afirmar que a residência pedagógica e/ou o tempo alargado de formação seja a solução para a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) ser totalmente de docência ampliada mas, apontamos como um caminho a ser pensado e quiçá experienciado, pelo menos no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, nosso objeto de estudo.

As questões apresentadas que caracterizam a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) precisam ser pensadas nas instituições e quiçá remodelados seus currículos, pois estes estão em constante movimento. Pelas considerações alcançadas é possível dizer que o currículo apresenta muitos pontos positivos e coerentes. O que fomenta uma possível formação inicial coerente e de qualidade para atuar nos espaços que lhe compete.

Como uma pesquisa de dissertação requer responder a uma problemática afirmamos que a formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás não atende a Resolução CNE/CP n. 01/2006, em sua maioria dos artigos, na formação para a docência ampliada, quiçá forma para a docência polivalente. O currículo escrito do referido curso, enquanto um elemento constitutivo da formação inicial da identidade da(o) pedagoga(o), pretende formar para a polivalência em dois níveis e uma modalidade de ensino, o que podemos chamar de semi-polivalência.

A semi-polivalência aqui defendida deve-se a concepção de que a UEG não forma para a polivalência em sua totalidade. A polivalência forma para os vários níveis e modalidades, por exemplo, forma para todas as disciplinas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental como a UEG faz, mas também para Educação Especial, Ensino Profissional, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Indígenas e outros. Portanto, a UEG forma para uma parte da polivalência. Por isso, afirmamos que o curso de Pedagogia da UEG, mediante o currículo de 2009, forma para a semi-polivalência.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S., BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena Costa L. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*. out. 2006, vol.27, no.96, p.819-842. ISSN 0101-7330.

AGUIAR, E. P.; FREITAS, G. F.; SILVA, I.V.; BAPTISTELLA, A.C. *A formação do pedagogo para espaços não-escolares: uma análise dos currículos do curso de pedagogia da ufpe para atuação na área de recursos humanos*. 2010. In: [HTTP://www.ufpe.br/ce/imagens/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2010.1/aformaodopedagogopar aespaçosno-escolaresumaanlis.pdf](http://www.ufpe.br/ce/imagens/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/aformaodopedagogopar aespaçosno-escolaresumaanlis.pdf) .

APPLE, M. W. A política do conhecimento: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Brasiliense: São Paulo, 1982.

ANFOPE. *Políticas Públicas da Formação dos Profissionais da Educação: desafio para as Instituições de Ensino Superior*. Documento Final do XII Encontro Nacional. Brasília: 11 a 13 de Agosto de 2004, p. 5-35.

ALMEIDA, M. G. de. *Pedagogia empresarial: saberes, práticas e referências*. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.01, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

BRZEZINSKI, I. As políticas de formação de professores e a identidade unitas multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, M.A.e BRZEZINSKI, I. *Formar professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: 1996.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p.21-49.

GATTI, B e NUNES, M. (Org) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B.A. e BARRETO, E.S.S. *Professores do brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. São Paulo: Vozes, 2013.

GOHN, M. G. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 9 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e Formação de Professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile): Década de 1990*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. 198 p.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Greco de; OLIVEIRA, Renata Greco de. *Políticas curriculares para a formação de professores: a ampliação da docência e a redução do tempo*. IX ANPED Sul, 2012.

MACHADO, Andréa Kochhann. *Desenvolvimento Curricular do Curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)*. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, Goiânia, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Portugal:Porto Editora, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIROZZI, Giani Peres. *Pedagogia em espaços não escolares: qual é o papel do pedagogo?* Revista Educare CEUNSP – Número 2, Volume 1 – 2014. In: [http://educareceunsp.net/revista/artigos/no2/artigo\\_4.pdf](http://educareceunsp.net/revista/artigos/no2/artigo_4.pdf)

PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Formação docente como projeto de emancipação. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Professores e Professoras – formação: poíeses e práxis*. Goiânia: PUC-GO, 2011.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Reimp. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

SAVIANI, Demerval et all. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação. V. 12, n. 34, jan./abr., 2007. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas – SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Demerval. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. In: [http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais\\_V\\_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Dermeval%20SAVIANI.pdf), 2008c.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008d.

SAVIANI, D. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) In: *Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 2009.

SILVA, L.A.S.P. *O pedagogo em espaços não escolares*. São Paulo: 2007. In: [HTTP://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2007/trabalhos/humanas/inic/INICGO00751\\_01C.pdf](HTTP://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/inic/INICGO00751_01C.pdf)

SILVA, C. S. B. da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3.ed. Campinas: Autores associados, 2006.

SILVA CRUZ, Shirleide Pereira da. *Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal*. In: Anais eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5, IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil” João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

SOARES, S.T. *O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil: pedagogia é docência?* 2011 In:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0501.pdf>

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. GUIMARÃES, Walter Soares. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Professores e Professoras – formação: poíeses e práxis*. Goiânia: PUC-GO, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela resolução cne/cp n. 01/2006*. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p. 131-155, dez 2011 - ISSN: 1676-2584*.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 8-60.

## **BIBLIOGRAFIA OFICIAL**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [www.jusbrasil.com.br/legislacao](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao)

BRASIL. *Decreto n. 3.276/1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.1999.

BRASIL. *Decreto n. 3.554/2000*. Altera o Decreto nº. 3.276/1999. 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: [www.jusbrasil.com.br/legislacaos](http://www.jusbrasil.com.br/legislacaos)

BRASIL. *Lei n. 5.540/1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: CARVALHO, Guido Ivan de. *Ensino Superior*.legislação e jurisprudência. 2.ed. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1969.

BRASIL. *Lei n. 5.692/1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus e da outras providencias.[www.jusbrasil.com.br/legislacao](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao)

BRASIL. *Lei n. 7.044/1982*. Altera dispositivos da Lei nº [5.692](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao), de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. [www.jusbrasil.com.br/legislacao](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao)

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 251/1962*. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. *Documenta*, n.11, Rio de Janeiro, p.59, 1963.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 252/1969*. Institui as habitações para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. *Parecer/CES n. 970/1999*. Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. 1999

BRASIL. *Parecer/CNE n. 115/1999*. Trata dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores. 1999

BRASIL. *Parecer/CEB n. 01/1999*. Institui as DCN para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio. 1999.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 09/2001*. Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 133/2001*. Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2001

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001 que dispõe sobre as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 04/2004* (incorporada a Resolução nº. 02/2004). Trata do adiamento previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº. 01/2001, que institui as DCN para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2004.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 05/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de maio, 2006.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 03/2006*. Altera o art. 14 do Parecer CNE/CP n. 05/2005.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 01/2002*. Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 02/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica. 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 01/2003*. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9.394/96, e dá outras providências. 2003.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 01/2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

CAAI. *Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional*.  
In: [www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283](http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283), UEG, 2005.

CAAI. *Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional*.  
In: [www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283](http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283), UEG, 2006.

CAAI. *Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional*.  
In: [www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283](http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283), UEG, 2007.

CAAI. *Comissão de Assessoramento e Avaliação Institucional*.  
In: [www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283](http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283), UEG, 2008.

IBGE. *Dados Estatísticos*. In: [www.seplan.gov.br/sepin/goias.asp?id\\_cad=6000](http://www.seplan.gov.br/sepin/goias.asp?id_cad=6000), concordando com o Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos. 2010.

MEC. *PDI*. In: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html> 2007.

*PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2003. In: [www.adms.ueg.br](http://www.adms.ueg.br)

*PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2010. In: [www.adms.ueg.br](http://www.adms.ueg.br)

*PPI. Projeto Pedagógico Institucional*. 2011. In: [www.adms.ueg.br](http://www.adms.ueg.br)

*PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnUCSEH*. 2009. Mimeo.

PrE. *Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis*. In: [www.pre.ueg.br](http://www.pre.ueg.br) ou [pre@ueg.br](mailto:pre@ueg.br), 2013.

PrG. *Pró-Reitoria de Graduação*. In: [www.prg.ueg.br](http://www.prg.ueg.br) ou [prg@ueg.br](mailto:prg@ueg.br), 2013.

PrP. *Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*. In: [www.prp.ueg.br](http://www.prp.ueg.br) ou [prp@ueg.br](mailto:prp@ueg.br), 2013.

PrPGF. *Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças*. In: [www.prpgef.ueg.br](http://www.prpgef.ueg.br) ou [prpgef@ueg.br](mailto:prpgef@ueg.br), 2013.

UEG. *Lei de Criação da UEG*. In: [www.adms.ueg.br/cms\\_upload/arquivos/legislacao/conteudoN/202/Lei\\_13.456-Criacao\\_da\\_UEG.pdf](http://www.adms.ueg.br/cms_upload/arquivos/legislacao/conteudoN/202/Lei_13.456-Criacao_da_UEG.pdf), 2013.



# **ANEXO 1**

**MATRIZ CURRICULAR – 2009**

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Curso:</b>                        | Pedagogia  |
| <b>Modalidade:</b>                   | Licenciatura                                       |
| <b>Integralização do Curso:</b>      | mínimo: 04 (quatro) anos<br>máximo: 06 (seis) anos |
| <b>Carga-Horária Total do Curso:</b> | <b>3340</b>  |

| Ano                                    | Período/Eixos                                    | Formações             | Componentes Curriculares                                | CHS       | CH-SEMESTRAL |            | CHT        |            |
|--|--|-----------------------|---|-----------|--------------|------------|------------|------------|
|  |  |                       |   |           | Teórica      | PP*        |            |            |
| 1º ANO                                 | 1º Período<br>Educação e Sociedade               | Atividades Formativas | Teoria Social, Educação e Estado                        | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos. | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Arte e Educação   | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Educação e Mídias na Sociedade da Informação            | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Prática Pedagógica                                      | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)  | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  | <b>Carga Horária Total do Semestre</b>           |                       |   |           | <b>24</b>    | <b>360</b> | <b>0</b>   | <b>360</b> |
|  | 2º Período<br>Educação e Conhecimento            | Atividades Formativas | Bases Epistemológicas e Educação                        | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Psicologia da Educação – Desenvolvimento                | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Teorias Pedagógicas                                     | 2         | 30           | -          | 30         |            |
|  |  |                       | História Social da Criança                              | 2         | 30           | -          | 30         |            |
|  |  |                       | Corpo, Cultura e Expressividade                         | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Prática Pedagógica                                      | 4         | 60           | -          | 60         |            |
|  |  |                       | Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)  | 4         | 60           | -          | 60         |            |
| <b>Carga Horária Total do Semestre</b> |  |                       |   | <b>24</b> | <b>360</b>   | <b>-</b>   | <b>360</b> |            |
| <b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>      |  |                       |   | <b>48</b> | <b>720</b>   | <b>0</b>   | <b>720</b> |            |
| Ano                                    | Período/Eixos                                    | Formações             | Componentes Curriculares                                | CHS       | CH-SEMESTRAL |            | CHT        |            |
|  |  |                       |   |           | Teórica      | PP*        |            |            |
| 2º ANO                                 | 3º Período<br>Educação, Aprendizagem e Linguagem | Atividades Formativas | Filosofia da Educação                                   | 4         | 50           | 10         | 60         |            |
|  |  |                       | Psicologia da Educação - Aprendizagem                   | 4         | 50           | 10         | 60         |            |
|  |  |                       | Pesquisa em Educação                                    | 4         | 50           | 10         | 60         |            |

|   |                                  |  |           |            |            |            |
|---|----------------------------------|--|-----------|------------|------------|------------|
|   |                                  | Bases Linguísticas da Alfabetização                    | 4         | 50         | 10         | 60         |
|   |                                  | Processos Didático-Pedagógicos                         | 4         | 50         | 10         | 60         |
|   |                                  | Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA) | 4         | 60         | -          | 60         |
| <b>Carga Horária Total do Semestre</b>                                    |                                  |  | <b>24</b> | <b>310</b> | <b>50</b>  | <b>360</b> |
| <b>4º Período<br/>Educação<br/>Cultura e<br/>Conhecimento<br/>Escolar</b> | <b>Atividades<br/>Formativas</b> | História da Educação                                   | 4         | 50         | 10         | 60         |
|   |                                  | Cultura Escolar e Currículo                            | 4         | 50         | 10         | 60         |
|   |                                  | Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização         | 4         | 50         | 10         | 60         |
|   |                                  | Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa I | 4         | 50         | 10         | 60         |
|   |                                  | Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática I        | 4         | 50         | 10         | 60         |
|   |                                  | Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA) | 4         | 60         |            | 60         |
| <b>Carga Horária Total do Semestre</b>                                    |                                  |  | <b>24</b> | <b>310</b> | <b>50</b>  | <b>360</b> |
| <b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>   |                                  |  | <b>48</b> | <b>620</b> | <b>100</b> | <b>720</b> |

| Ano  | Período/Eixos   | Formação   | Componentes Curriculares                                     | CHS | CH-SEMESTRAL |            | CHT       |            |
|--|---|--|--|-----|--------------|------------|-----------|------------|
|  |   |  |  |     | Teórica      | PP*        |           |            |
| <b>3º<br/>A<br/>N<br/>O</b>                            | <b>5º Período<br/>Políticas<br/>Educativas e<br/>Construção da<br/>Prática<br/>Pedagógica</b> | <b>Atividades<br/>Formativas</b>                         | Políticas da Educação Básica                                 | 4   | 50           | 10         | 60        |            |
|  |   |  | Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil  | 4   | 50           | 10         | 60        |            |
|  |   |  | Atividades de Orientação I - Docência na Educação Infantil I | 4   | 60           | -          | 60        |            |
|  |   |  | Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa II      | 2   | 25           | 5          | 30        |            |
|  |   |  | Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática II             | 2   | 25           | 5          | 30        |            |
|  |   |  | Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)       | 4   | 60           |            | 60        |            |
|  | <b>Estágio</b>  | Estágio Supervisionado I Docência na Educação Infantil I | -  | -   |              | 100        |           |            |
|  | <b>Carga Horária Total do Semestre</b>  |  |  |     | <b>20</b>    | <b>270</b> | <b>30</b> | <b>400</b> |
|  | <b>6º Conhecimento<br/>Escolar e<br/>Docência</b>   | <b>Atividades<br/>Formativas</b>                         | Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico                  | 4   | 50           | 10         | 60        |            |
|  |   |  | Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil II | 4   | 60           | -          | 60        |            |
|  |   |  | Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia                 | 4   | 50           | 10         | 60        |            |
|  |   |  | Métodos de produção de trabalho científico em educação       | 4   | 50           | 10         | 60        |            |
| Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA) |   |  | 4  | 60  |              | 60         |           |            |

|  | <b>Estágio</b>   | Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II                   | -  | -   | -            | 100        |            |    |
|--|--|--|--|---|--------------|------------|------------|----|
| <b>Carga Horária Total do Semestre</b>   |  |  | <b>20</b>  | <b>270</b>  | <b>30</b>    | <b>400</b> |            |    |
| <b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>  |  |  | <b>40</b>  | <b>540</b>  | <b>60</b>    | <b>800</b> |            |    |
| Ano  | Período/Eixos  | Formação   | Componentes Curriculares   | CHS   | CH-SEMESTRAL |            | CHT        |    |
|  |  |  |  |   | Teórica      | PP*        |            |    |
| 4º ANO   | 7º Período   | Atividades Formativas  | Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica                         | 4   | 50           | 10         | 60         |    |
|  |  |  | Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I | 4   | 60           | -          | 60         |    |
|  |  |  | Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências                                    | 4   | 50           | 10         | 60         |    |
|  |  |  | Conteúdos e Processos de Ensino de História                                    | 4   | 50           | 10         | 60         |    |
|  |  |  | Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)                         | 4   | 60           | -          | 60         |    |
|  | Atividade Teórico- Prática   | Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso I                                      | -  | -   | -            | 50         |            |    |
|  | Estágio  | Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I | -  | -   | -            | 100        |            |    |
|  | <b>Carga Horária Total do Semestre</b>                                     |  |  | <b>20</b>   | <b>270</b>   | <b>30</b>  | <b>450</b> |    |
|  | 8º Período   | Educação e diversidade   | Atividades Formativas  | Educação e Diversidade  | 4            | 50         | 10         | 60 |
|  |  |  |  | Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II | 4            | 60         | -          | 60 |
| Literatura Infantil  |  |  |  | 4   | 50           | 10         | 60         |    |
| Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS  |  |  |  | 4   | 60           |            | 60         |    |
| Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)   |  |  |  | 4   | 60           |            | 60         |    |
| Atividade Teórico- Prática   | Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso II                                   | -  | -  | -   | 50           |            |            |    |
| Estágio  | Estágio Supervisionado IV Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | -  | -  | -   | 100          |            |            |    |
| <b>Carga Horária Total do Semestre</b>   |  |  | <b>20</b>  | <b>280</b>  | <b>20</b>    | <b>450</b> |            |    |
| <b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>  |  |  | <b>40</b>  | <b>550</b>  | <b>50</b>    | <b>900</b> |            |    |
| Carga Horária Total de Atividades Formativas   |  | Atividades Complementares <sup>1</sup>                                       | 200  |   |              |            |            |    |
|  |  | Demais Componentes Curriculares  | 2640   |   |              |            |            |    |
| Carga Horária Total de Atividades Teórico-Práticas   |  |  |  |   |              | 100        |            |    |
| Carga Horária Total do Estágio Supervisionado  |  |  |  |   |              | 400        |            |    |
| Carga Horária Total do Curso   |  |  |  |   |              | 3340       |            |    |
| <p><b>AEA</b> - desenvolvida como: disciplina, estudos temáticos, minicursos, oficinas, colóquios, relatos de experiências e outros. Poderão ser oferecidas em 02 duas disciplinas de 30 (trinta) horas cada uma ou 01 disciplina de 60 (sessenta ) horas,</p> <p><sup>1</sup>PP - Prática Pedagógica</p> <p>20% da carga horária das disciplinas serão cumpridas em Pesquisa Bibliográfica Orientada-PBO, registrada nos diários a cada quinzena.</p> <p>A Complementação dos 200 dias letivos será feita por meio de seminários, aulas de campo e etc, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso.</p> |  |  |  |   |              |            |            |    |

