

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO  
LINGUAGEM E TECNOLOGIA (PPG-IELT)

**CURRÍCULO E IDENTIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA/2011 DO CÂMPUS CSEH - UEG**

MIRIAM MARQUES LEAL

ANÁPOLIS

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO LINGUAGEM  
E TECNOLOGIA (PPG-IELT)

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**CURRÍCULO E IDENTIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA/2011 DO CÂMPUS CSEH - UEG**

MIRIAM MARQUES LEAL

ANÁPOLIS  
2019

MIRIAM MARQUES LEAL

**CURRÍCULO E IDENTIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA/2011 DO CÂMPUS CSEH - UEG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski

ANÁPOLIS

2019

Dedico este trabalho...

Ao meu neto Pedro Henrique, que me ensina a cada dia a olhar a vida com olhos de infância.

À minha netinha Lavínia, que está quase chegando para dar ainda mais sentido à minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por orientar meus passos e iluminar minhas decisões e à Maria Auxiliadora, pela companhia em minha caminhada.

Ao meu pai Guilherme, *in memoriam*, e à minha mãe Therezinha por terem me ensinado o valor do conhecimento.

Ao meu esposo Demervaldo pela compreensão e companheirismo constante.

Aos meus filhos Aline e Danilo, luzes na minha vida, colaboradores incondicionais na realização do meu sonho de ser mestra.

Ao meu genro Samuel e minha nora Mariana pelo apoio e carinho.

Às minhas irmãs Marilda e Solange, aos meus sobrinhos e sobrinhas por participarem de meus desafios e vitórias.

À minha orientadora professora Iria Brzezinski pela orientação rigorosa e competente e pelo compromisso em conduzir-me pelos caminhos da pesquisa.

Às professoras Denise Silva Araújo e Yara Fonseca de Oliveira e Silva pela leitura criteriosa e orientações enriquecedoras ao meu trabalho.

Às pedagogas egressas do Curso de Pedagogia da UnUCSEH/2011 da UEG pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao coordenador do Curso de Pedagogia do CCSE/2018 da UEG e funcionários da Secretaria Acadêmica pela disponibilização de documentos e informações.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG- IELT) pela oportunidade de partilhar e construir conhecimentos.

Aos meus colegas de trabalho pelo carinho, apoio e estímulo em cada momento dessa jornada.

### **Tempo de Travessia**

“Há um tempo em que é preciso  
abandonar as roupas usadas,  
que já têm a forma do nosso corpo.  
E esquecer os nossos caminhos, que  
nos levam sempre aos mesmos lugares.  
É o tempo da travessia  
e se não ousarmos fazê-la,  
teremos ficado para sempre  
à margem de nós mesmos.”

Fernando Teixeira de Andrade

## RESUMO

LEAL, Miriam Marques, **CURRÍCULO E IDENTIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/2011 DO CÂMPUS CSEH – UEG**. Ano 201\_\_ nº de páginas \_\_\_\_. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski. Defesa: 22 de março de 2019.

Esta dissertação inscreve-se na Linha de Pesquisa “Educação, Escola e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O objetivo geral é analisar o Curso de Pedagogia/2011 do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – CCSEH - UEG, visando a identificar suas contribuições para a configuração da identidade das egressas de 2014, hoje inseridas no mundo do trabalho. O problema investigado foi assim expresso: Quais são as contribuições do Curso de Pedagogia/2011 do CCSEH – UEG para a configuração da identidade das pedagogas egressas em 2014? O estudo justifica-se porque o processo de formação de profissionais no curso de Pedagogia no Brasil sofreu profundas modificações ao longo de sua história, desde sua criação pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4/4/1939. Pesquisas realizadas com egressos constituem-se em importantes referências para os cursos de formação de professores, pois podem apontar avanços e contribuir para a revisão curricular e planejamento do curso investigado. O objeto de estudo é o Curso de Pedagogia. Optou-se pelo método do materialismo histórico-dialético, por ser o mais compatível com a investigação qualitativa no campo da educação. A pesquisa é qualitativa, com análise documental, estudo de caso realizado por meio de entrevista semiestruturada com as pedagogas egressas do Curso de Pedagogia/2011 e análise de conteúdo. A amostra intencional dos participantes na pesquisa abrangeu 11 pedagogas das 21 concluintes do Curso de Pedagogia. Dessas 11, 9 estão em exercício na docência, sendo 8 delas atuantes na Educação Infantil e uma nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As 2 pedagogas que não atuam na educação prepararam-se para realizar concurso público na área. Os resultados desta pesquisa apontam que o perfil proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP/2006) revela a identidade do pedagogo como professor, pesquisador e gestor, porém mostram que a dimensão da gestão não foi muito evidenciada no Curso de Pedagogia do CCSEH – UEG. Foi possível identificar que as pedagogas egressas confirmam que o estágio supervisionado, especialmente o realizado na Educação Infantil, e as disciplinas direcionadas para a prática docente contribuíram de forma significativa para sua inserção no mundo do trabalho e atuação profissional. As contribuições do curso para as dimensões da profissionalidade e do profissionalismo das pedagogas egressas foram significativas, quando se considera que sete já ingressaram em cursos de especialização e duas no mestrado. As que estão atuando em sala de aula consideram-se comprometidas com o trabalho docente e realizadas profissionalmente.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Identidade docente. Currículo e Projeto Pedagógico do Curso. Universidade Estadual de Goiás.

## ABSTRAT

LEAL, Miriam Marques, **CURRICULUM AND IDENTITY IN THE PEDADOGIC PROJECT OF THE EDUCATION COURSE/2011 OF CSEH – UEG CAMPUS.** Year 201\_\_ n° of pages\_\_\_\_. Master Thesis in Education, Language and Technologies, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Advisor: Prof, Dr. Iria Brzezinski. Defense: 22 of march of 2019.

This master thesis is registered in the line of research “Education, School and Technologies from the Post-Graduation Program in Education, Language and Techonology of UEG (Universidade Estadual de Goiás).” The general purpose is to analyze the Education Course/2011 from the “Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas” CCSEH from -UEG”, aiming to identify its contributions in the configuration of the graduates of 2014, today inserted in the job market. The problem investigated was expressed as this: What are the contributions of the Education Course/2011 of CCSEH-UEG for the configuration of the identity of graduated students in 2014? The study justifies itself because the Education Course professional graduation process suffered strong changes throughout its history, since its start by “Decreto-lei” n° 1.190 from 4/4/1939. Researches made with the graduates become important references for teachers’ graduation courses, for they can point out advances and contribute for the curriculum review and planning of the investigated course. The object of study is the Education course. It was opted the dialectical history method, for being the most compatible with the qualitative investigation in the education field. The research is qualitative with documental analysis, case study performed by semi-structured interview with the graduated students from the Education Course/2011 and analysis of content. The intentional sample of the participants in the research covered 11 pedagogues of the 21 graduated of the Education course. Of this 11, 9 are working in teaching, being 8 acting in nursery school and one in the first years of elementary school. The 2 pedagogues that do not act in education are preparing to apply for a course in this area. The results of this research were considered as having been selected as indicators in the National Curricular Guidelines for the Graduation Course in Pedagogy (DCNP / 2006) reveals the identity of the pedagogue as teacher, researcher and manager, but that the management dimension was not much evidenced in the CCSEH - UEG Pedagogy Course. It was possible to identify that the graduated pedagogues confirm that the supervised internships, especially the ones performed in nursery school, and the subjects directed for the teaching practice contributed in a significant way for their inclusion in the job world and professional acting. The contributions of the course for the dimensions of the professionalism of the graduated pedagogues were significant, considering that seven of them already started specialization courses and two in master courses. Those that are acting in schools, consider themselves committed with teaching work and they feel professionally fulfilled.

**Key-words:** Pedagogy Course. Teaching Identity. Curriculum and Pedagogic Project of the Course. Universidade Estadual de Goiás.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
-------------------------	----

### **CAPÍTULO 1**

<b>CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E IDENTIDADE</b> .....	22
--	----

1.1 A gênese do Curso de Pedagogia no século XX: contexto de reformas, avanços e recuos .....	23
1.2 O Curso de Pedagogia e a identidade inicial: técnico em educação .....	29
1.3 Lei nº 5.540/1968 e Lei nº 5.692/1971: bases legais para a formação de especialistas..	33
1.4 O Curso de Pedagogia nos anos 1980: movimento de educadores na busca da identidade do pedagogo .....	37
1.5 Curso de Pedagogia e formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: tempos de LDB/1996 .....	41
1.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: identidade do pedagogo <i>unitas multiplex</i> em construção.....	44
1.7 A constituição da identidade docente .....	50

### **CAPÍTULO 2**

<b>TEORIAS DO CURRÍCULO: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E HISTORICIDADE</b> .....	55
---	----

2.1 Currículo: história, concepções e teorias .....	57
2.1.1 Teorias tradicionais .....	60
2.1.2 Teorias críticas .....	62
2.1.3 Teorias pós-críticas .....	76

### **CAPÍTULO 3**

<b>ANÁLISE DO PPC/2009 DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CCSEH – UEG COM FUNDAMENTO NAS POLÍTICAS CURRICULARES</b> .....	81
---	----

3.1 As políticas Curriculares do Curso de Pedagogia Pós DCNP/2006 .....	81
3.2 Projeto Pedagógico do Curso (PPC) – Concepção e construção .....	88
3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2009 – CCSEH – UEG .....	91
3.4 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2009 – CCSEH à luz das DCN-Pedagogia .....	97

## **CAPÍTULO 4**

<b>O CONTEXTO E O PERCURSO DA PESQUISA: O QUE REVELAM AS PEDAGOGAS EGRESSAS</b> .....	108
4.1 Caracterização da UEG, do CCSEH e do Curso de Pedagogia/2011 .....	109
4.1.1 Breve histórico da Universidade Estadual de Goiás - UEG .....	109
4.1.2 História do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – CCSEH e do Curso de Pedagogia/2011 .....	113
4.1.3 Sujeitos da pesquisa - Pedagogas egressas da turma 2011-2014.....	116
4.2 Procedimentos metodológicos .....	117
4.2.1 Tipologia, etapas e instrumentos de pesquisa .....	118
4.3 Revelações das pedagogas: a histórica busca da identidade do curso de Pedagogia....	123
4.3.1 Categoria 1. Política de formação de professores e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CCSEH/2011 - UEG .....	128
4.3.2 Categoria 2. Formação inicial das pedagogas da UEG e a docência como base da identidade.....	132
4.3.3 Categoria 3. Inserção no mundo do trabalho .....	146
4.3.4 Categoria 4. Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo.....	152
4.3.5 Categoria 5. Identidade profissional das pedagogas da UEG .....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	162
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	166
<b>APÊNDICE 1</b> .....	178
<b>APÊNDICE 2</b> .....	179
<b>APÊNDICE 3</b> .....	181

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Interesse pela licenciatura em Pedagogia .....	132
GRÁFICO 2 - Estágio Supervisionado que mais contribuiu para a formação docente.....	139
GRÁFICO 3 - Contribuições do curso para atuar na gestão.....	140
GRÁFICO 4 – Relação do conhecimento teórico com a prática docente .....	142
GRÁFICO 5 - Contribuições do curso para a formação do professor pesquisador .....	144
GRÁFICO 6 - Contribuições do curso para a inserção nos sistemas de ensino.....	147
GRÁFICO 7 - Espaços de atuação na educação .....	148
GRÁFICO 8 - Contribuições do curso para o trabalho com a inclusão .....	150
GRÁFICO 9 - Curso de aperfeiçoamento e de pós-graduação realizados.....	153
GRÁFICO 10 - Contribuições dos profissionais da escola no início da carreira .....	155
GRÁFICO 11 - Filiação a entidades científicas da área da educação, sindicatos e movimentos de valorização de professores.....	156
GRÁFICO 12 - Identificação com a profissão.....	157
GRÁFICO 13 - O que traz satisfação no exercício da docência.....	159
GRÁFICO 14 - Comprometimento com o trabalho na educação.....	160

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Razão da escolha pelo curso de Pedagogia na UEG.....	133
QUADRO 2 - Disciplinas/componentes curriculares (até 3) fundamentais na formação para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão e para a pesquisa.....	135
QUADRO 3 – A maior contribuição do curso de Pedagogia do CCSEH/2011 – UEG.....	136
QUADRO 4 - Etapas de ensino da Educação Básica onde atuam as pedagogas.....	149
QUADRO 5 - Motivos que levaram a pensar em abandonar a profissão.....	158

## **LISTA DE SIGLAS/ABREVIACÕES**

- ABE** - Associação Brasileira de Educadores
- AEA** - Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** - Comitê de Aperfeiçoamento do Pessoal do Magistério Superior
- CCSEH** – Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
- CEAR** - Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
- CEDES** – Centro de Estudos Educação & Sociedade
- CEE** - Conselho Estadual de Educação do estado de Goiás
- CEFOP** - Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (Goiás)
- CES** - Câmara de Educação Superior
- CF** - Constituição Federal
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CsA** - Conselho Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás
- CsU** - Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONARCEF** - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- DCN-PEDAGOGIA** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
- DEMEC** - Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ESEFEGO** - Escola Superior de Educação Física de Goiás
- ESEFFEGO** - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
- FACEA** - Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
- FORUMDIR** - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- GTRU** - Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária
- ISE** - Institutos Superiores de Educação

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
**MEC** - Ministério da Educação  
**NSE** - Nova Sociologia da Educação  
**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PIC** – Projeto de Iniciação Científica  
**PPC** – Projeto Pedagógico do Curso  
**PPP** – Projeto Político Pedagógico  
**PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
**PVIC** - Programa Voluntário de Iniciação Científica  
**PPG-IELT** - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologia  
**PPI** - Plano Pedagógico da Instituição  
**PRG** – Pró - Reitoria de Graduação  
**PUC Goiás** – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
**SEDUCE** - Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUCE  
**SECTEC** - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás - SECTEC  
**SESu** - Secretaria de Ensino Superior  
**TC** - Trabalho de Curso  
**UCG** – Universidade Católica de Goiás  
**UEG** - Universidade Estadual de Goiás  
**UFG** - Universidade Federal de Goiás  
**UNIANA** – Universidade Estadual de Anápolis  
**UDF** – Universidade do Distrito Federal  
**UnU** – Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás  
**UnUCSEH** – Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas

## INTRODUÇÃO

A complexidade do mundo atual e a diversidade de investigações feitas no campo das políticas educacionais, visando o enfrentamento aos desafios contemporâneos têm exigido das instituições formadoras profundas reflexões sobre a formação de professores.

Em face às profundas mudanças a profissão docente passa por um processo de intensas discussões, que envolvem os vários aspectos pertinentes à formação, ao trabalho do professor, à carreira e à valorização do magistério. São propostas reformas por parte do poder público, entre outras, as medidas provisórias antidemocráticas e as mudanças promovidas pelas próprias instituições em atendimento, em particular, às Diretrizes Curriculares de Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015).

As investigações sobre a docência buscam fundamentar-se em conhecimentos científicos em razão do dinamismo da era da revolução tecnológica, com significativos avanços ocorridos na comunicação e na informática. Trata-se de mais um desafio à educação que necessita propiciar formação aos professores para o domínio da cultura tecnológica e para a utilização das tecnologias digitais. Acrescenta-se que as transformações decorrentes do processo de globalização também impactam o trabalho do professor ao exigir que o docente seja capaz de lidar “com a crescente integração das economias nacionais e as novas exigências de qualificação do trabalhador, que trazem consigo o desemprego, ampliando as distâncias sociais e intensificando os processos de exclusão” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 580).

No âmbito desses desafios, torna-se premente aprofundar o conhecimento que se tem da profissão docente e sua relevância para a sociedade. Segundo Morgado (2011, p. 795), a complexidade do contexto atual e a diversidade de solicitações feitas à escola estão contribuindo para realçar a importância que a educação continua a merecer da sociedade. A educação permanece sendo vista como elemento chave para uma melhor produção e socialização de bens simbólicos.

De acordo com o autor, as mudanças e incertezas que caracterizam o mundo atual, ao se refletirem sobre o campo educativo trazem problemas e desafios que os sistemas escolares precisam enfrentar para responder às exigências requeridas pela realidade. O discurso governamental é de valorização da educação, mas o que tem prevalecido são os interesses do mercado.

A organização escolar tem sido historicamente concebida de acordo com os modelos organizacionais do trabalho produtivo. “Mecanismos burocráticos de padronização e

controle do trabalho do professor, com base nos modelos de gestão e normas de execução empregados nas empresas”, estão sendo introduzidos na atividade docente. Como consequência os professores têm se tornado executores de decisões alheias, subordinados à uma “burocracia impositiva” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 24-25).

A falta de autonomia sobre o próprio trabalho e o desprestígio da docência interferem na constituição da identidade do professor, já enfraquecida pelo processo “de crescente desprofissionalização e depreciação, principalmente na separação entre concepção e execução, padronização de tarefas, salários ínfimos e desvalorização de *status*” (SANTOS; DUBOC, 2004, p. 109).

Esta realidade adversa, que tem se refletido sobre o trabalho e a identificação do professor com a docência, requer que um conjunto amplo e adequado de medidas sejam tomadas, desde mudanças nas políticas educacionais às readequações nos cursos de formação inicial dos professores. Tais medidas podem contribuir para a qualificação dos processos de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização do professor. Ambrosetti e Almeida (2009) esclarecem que a ideia que subjaz a esses processos é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional.

Compartilham-se ideias de Brzezinski (2002, p. 8) que assegura que a identidade profissional é construída num processo que se realiza de forma pessoal e coletiva. A primeira “é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é construção social que se processa no interior dos grupos e categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social”.

Essa ótica amplia a aceção de que tornar-se professor é muito mais que o produto de um processo de profissionalização, pelo qual se adquire uma habilitação formal. Sua vida, sua história, suas experiências e o sentimento de pertença ao grupo profissional, são igualmente importantes. A formação inicial, o próprio trabalho pedagógico, bem como, as vivências pessoais, sociais e culturais dos professores são elementos que articulam as múltiplas dimensões da identidade, da formação e atuação docente (BRZEZINSKI, 2002).

Durante a formação inicial, o currículo tem uma influência determinante na construção da identidade profissional do professor. Ressalta-se que a concepção da organização curricular está diretamente ligada à concepção de sociedade e do homem que se quer formar. Nesse sentido, o currículo dos cursos de formação de professores é o elemento que faz a mediação entre os interesses sociais, as políticas educacionais e a organização do processo de formação do professor.

As diferentes concepções de currículo de formação de professores são delineadas com base nas convicções de educação que caracterizaram cada contexto histórico, influenciadas por fatores socioeconômicos, políticos e culturais. O currículo, ao realizar a “transmissão” do conhecimento social não o faz, conforme Moreira e Silva (2006, p. 7), de forma desinteressada e por isso ele não deve ser considerado “elemento inocente e neutro”.

Os autores esclarecem que tanto na organização do currículo, quanto na seleção dos conhecimentos que irão estruturá-lo existe uma intencionalidade, portanto, está implicado em “relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 7). Reforçando este ponto de vista, Arroyo (2013) afirma que no território do currículo há uma disputa pelo poder.

Sob a influência de diversas políticas educacionais e diferentes currículos, o processo de formação do profissional pedagogo passou por muitas modificações, desde sua criação pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Diferentes interpretações sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia e sobre a identidade profissional do pedagogo foram se configurando. As políticas e os currículos a elas vinculados apontavam para a formação ora do professor, ora do técnico, ora do especialista, ora do professor, pesquisador e gestor.

Conforme Aguiar et al. (2006, p. 820-821) essa indefinição da identidade do pedagogo resulta não apenas das diferentes interpretações do campo da pedagogia, mas também “das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos socio-históricos”. As diferentes identidades atribuídas ao curso revelam conflitos que se relacionam “ao estatuto teórico e epistemológico da Pedagogia e do curso de Pedagogia” e “às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso”. Tal indefinição mobilizou muitos educadores, que organizados em movimentos e associações lutaram para que fossem elaboradas diretrizes para o curso de Pedagogia.

Destaca-se que o processo histórico de formulação dessas políticas foi resultado da disputa entre dois projetos educacionais “na arena de poder da sociedade brasileira, tensionados pela complexa relação entre o Estado e as forças sociais em torno do interesse coletivo instituinte no contexto da instituída burocracia governamental” (BRZEZINSKI, 2007, p. 229).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP/2006) foi definido o perfil do pedagogo a ser formado bem como o seu campo de atuação. Conforme Brzezinski (2011b) a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, que tem a docência como base de sua identidade.

O presente estudo justifica-se porque o processo de formação de profissionais no curso de Pedagogia no Brasil sofreu profundas modificações ao longo de sua história, as quais nem sempre favoreceram a constituição da identidade do pedagogo.

Considerando os diferentes determinantes que interferem na formação e atuação dos pedagogos e a relevância atual dos estudos sobre identidade e currículo, esta dissertação se propõe a analisar o Curso de Pedagogia/2011 do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – CCSEH da Universidade Estadual de Goiás - UEG, objeto dessa dissertação.

O Câmpus CSEH da UEG foi escolhido para esta pesquisa por ofertar o curso de Pedagogia desde 1990. Sua história revela o significativo papel que desempenha na formação de profissionais em cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados), em cursos de especialização e cursos de pós-graduação (mestrados). Há décadas vem contribuindo para a profissionalização dos estudantes que ingressaram no CCSEH, e com o desenvolvimento da cidade de Anápolis, do estado e do país.

Este Câmpus exerce uma liderança em relação aos demais, pelo posicionamento político, crítico e questionador de seus docentes, diante dos desafios enfrentados por uma instituição multicampi. Destaca-se ainda pela posição de vanguarda na luta por melhorias nas condições de trabalho e maior valorização do trabalho docente. Além disso, possui como característica a qualidade do ensino ofertado, reconhecida por meio das avaliações internas e externas. O comprometimento do corpo docente, a produção científica e a grande inserção dos egressos no mundo do trabalho, evidenciam o seu potencial e reforçam a escolha da pesquisadora por este Câmpus, o qual será descrito de forma detalhada no capítulo 4 desta dissertação.

A decisão por pesquisar o curso de Pedagogia decorre da familiaridade da pesquisadora com esta área. Formada em Pedagogia em 1980, atuou também como professora formadora do curso durante a década de 1990, nessa mesma instituição. O interesse sobre a identidade do pedagogo surgiu nesse período, quando participava de constantes discussões no Colegiado sobre a identidade do pedagogo que o curso se propunha formar.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006 suscitou-lhe o interesse em investigar sobre essa temática, considerando que a indefinição da identidade do pedagogo e de seus espaços de atuação constituem-se ainda objetos de discussões nas instituições que oferecem o curso e desafia os estudiosos que pesquisam essa área.

Assim, a relevância e atualidade deste tema como campo de estudo motivaram a pesquisa. Outro aspecto que evidencia a importância de investigar a temática repousa no reconhecimento de que a identidade do pedagogo, ainda hoje, encontra-se em processo de construção e conforme aponta Brzezinski (2011a, p. 44), “[...] razão ainda de sua incompletude [...]”.

O objeto do presente estudo é o Curso de Pedagogia/2011 do CCSEH da UEG analisado à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, Resolução CNE/CP nº1, de 15/5/2006 e na emenda retificativa constante do Parecer nº 3, de 2/2/2006. O campo empírico desta pesquisa é o Projeto Pedagógico do Curso/2009.

Levanta-se o questionamento do problema a partir do seguinte enunciado: Quais as contribuições do Curso de Pedagogia/2011 do CCSEH – UEG para a configuração da identidade das pedagogas egressas de 2014?

A análise instigada pelo problema da pesquisa torna-se necessária, pois, de acordo com Brzezinski (2011b, p. 123), a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual “se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor”.

Esta investigação tem como objetivo geral analisar o Curso de Pedagogia/2011 do Câmpus CSEH da UEG, visando a identificar suas contribuições para a configuração da identidade das egressas de 2014, hoje inseridas no mundo do trabalho.

Os objetivos específicos são:

- a) compreender o contexto sócio-político e econômico em que ocorreu a constituição da identidade das pedagogas egressas;
- b) analisar as políticas curriculares do curso de Pedagogia após as DCN-Pedagogia/2006;
- c) avaliar as influências que o curso teve na configuração da identidade e no processo de inserção das egressas no mundo do trabalho.

Para apreender o problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos optou-se pelo método do materialismo histórico-dialético, por ser o mais compatível com a investigação qualitativa no campo da educação e como postula Brzezinski (2005, p. 119) “em razão de a dialética permitir a reflexão acerca das contradições da realidade com uma visão de globalidade” e de permitir “apreender o movimento do real”.

Os procedimentos metodológicos da investigação fundamentam-se na análise documental, na pesquisa empírica realizada por meio de entrevista semiestruturada com as pedagogas egressas do Curso de Pedagogia/2011 e na análise de conteúdo.

A abordagem qualitativa é a adotada no desenvolvimento da investigação porque as concepções das pedagogas egressas do Curso de Pedagogia da CCSEH – UEG, de 2011 a 2014 serão fundamentais para a análise das contribuições do curso. Como afirma Minayo (2010, p. 21) a pesquisa qualitativa trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” dos sujeitos investigados. Outro motivo para a escolha dessa abordagem é porque ela se fundamenta no conhecimento e no processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas quando atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013).

No tocante ao tipo de pesquisa, o estudo de caso pode ser entendido como um procedimento de pesquisa que investiga a unidade específica, qual seja, o Curso de Pedagogia/2011 do CCSEH – UEG e tem como particularidade a análise de conteúdo das contribuições do curso com base nas concepções das pedagogas egressas de 2014. Consoante André (2013, p. 98) o estudo de caso “deve considerar a multiplicidade de aspectos” que o caracteriza e “requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade”.

Os sujeitos da pesquisa são as egressas do curso que ingressaram em 2011 e integralizaram a matriz curricular no ano de 2014. Destaca-se que esta turma era constituída apenas por mulheres e que das 21 que se formaram onze 11 participaram desta pesquisa. A amostra selecionada foi intencional, pois as 11 que se dispuseram a participar foram aceitas e representam 52,3% do universo das concluintes do curso de Pedagogia, em 2014.

A escolha das pedagogas egressas, em especial, se justifica porque o Projeto Pedagógico do Curso – PPC/2009, vigente entre os anos de 2011 a 2014, foi construído à luz das Diretrizes Nacionais Curriculares de 2006, e a identidade múltipla do pedagogo, proposta nesse dispositivo legal constituiu-se em uma das categorias analisadas nesse estudo. Outra razão para essa escolha é que para analisar as dimensões da profissionalidade e do profissionalismo das pedagogas, esperava-se que as egressas já estivessem atuando há dois anos no mundo do trabalho e assim tivessem experiências e vivências a compartilhar.

Destaca-se que para a definição da amostra colocou-se o condicionante: tempo de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, com a dificuldade de localização das egressas, optou-se por entrevistar 11 pedagogas, que incorpora duas que não estão inseridas no campo da Pedagogia, mas que se interessaram em participar da pesquisa.

A aplicação da metodologia qualitativa sustentou-se no referencial teórico construído com base no pensamento dos autores como Brzezinski (2005, 2007, 2011, 2012, 2016); Aguiar (2005, 2006); Bazzo (2007, 2016); Scheibe (2007, 2011) e Durlí (2007) que se

alinham às propostas de formação do pedagogo veiculadas pelas entidades científicas como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e defendem a tese de que a docência é a base da identidade do pedagogo. Outro importante referencial está centrado em Saviani (2009, 2011) que desenvolve estudos filosóficos e históricos acerca das ideias pedagógicas e a Pedagogia no Brasil.

Concernente às discussões sobre as políticas curriculares recorreu-se à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Outros documentos consultados foram o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2009 do CCSEH – UEG e a Matriz Curricular Unificada do curso, aprovada e chancelada pela Resolução CsA nº. 032/2009 de 19 de agosto de 2009.

Para efetivar a coleta de dados optou-se pela técnica da entrevista, por ser um procedimento de pesquisa que possibilita o “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). O tipo de entrevista semiestruturada justifica-se pela possibilidade da entrevistada poder falar livremente sobre assuntos que vão surgindo durante os desdobramentos do tema.

A análise das informações obtidas nas entrevistas fundamentou-se na análise de conteúdo, que conforme Franco (2007) tem a mensagem como ponto de partida. De acordo com Franco (2007, p. 19) a mensagem, seja ela “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” pode expressar um significado ou um sentido que deverá ser interpretado, considerando-se as condições textuais. A autora destaca que essa análise deve ocorrer mediante uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

As informações reveladas pelas pedagogas egressas (2011-2014) indicaram que o curso de Pedagogia do CSEH/2011 da UEG adotou o princípio da “docência como base” da formação e contribuiu para a constituição da identidade docente das profissionais, especialmente como professoras da Educação Infantil e como pesquisadoras.

Depreendeu-se, das análises realizadas, que as determinações das DCNP/2006 que orientam o curso para a constituição da “identidade múltipla do pedagogo”, qual seja, a formação do professor, do pesquisador e do gestor não foram plenamente alcançadas. Contatou-se ainda, com base nos depoimentos das pedagogas, algumas fragilidades do curso que serão amplamente discutidas no Capítulo 4 desta dissertação, bem como as contribuições do curso para a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização das egressas, sujeitos da pesquisa.

A dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro, foi apresentada a história do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação em 1939, e as

diferentes identidades atribuídas ao pedagogo em cada período histórico até o advento das DCNP/2006. Abordou-se ainda a configuração da identidade docente e a identidade do pedagogo *unitas multiplex*, designada por Brzezinski (2011a) que concebe como múltipla a identidade do pedagogo proposta nas DCNP/2006. O presente capítulo sustenta-se nas contribuições de Brzezinski (1996, 2011a, 2012a); Ambrosetti; Almeida (2009); Arantes; Gebran (2014); Durli (2007); Saviani (2009); Morgado (2011); Tanuri (2000) entre outros.

No segundo capítulo foi desenvolvido um estudo sobre as teorias do currículo, sua história e as concepções da prática educativa que caracterizaram essas teorias em cada contexto histórico. As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas foram apresentadas com fundamento nas contribuições dos autores: Moreira; Silva (2006); Moreira; Candau (2003); Silva (2010); Arroyo (1980, 2012, 2013); Apple (2006); Malanchen (2014, 2015, 2016); Young (2017), entre outros.

No terceiro capítulo foram abordadas as políticas curriculares do curso de Pedagogia implementadas após as DCNP/2006, o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2009 – CCSEH – UEG e a organização do currículo do curso com fundamento nesses dispositivos legais. Para esse capítulo adotou-se como referência os seguintes autores: Brzezinski (2005, 2007, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2016); Veiga (2003, 2004, 2006, 2010); Aguiar (2005, 2006); Bazzo (2007, 2016); D’Avila (2007); Durli (2007); Saviani (2009, 2011); Scheibe (2007, 2011) e outros.

No quarto capítulo descreveu-se o contexto e o percurso da pesquisa, com a caracterização da UEG, do Câmpus CSEH e do Curso de Pedagogia/2011, os procedimentos metodológicos adotados, bem como a análise de conteúdo dos dados coletados nas entrevistas. Fundamentou este capítulo o referencial teórico baseado nos autores: Gerhardt; Silveira (2009); Goldenberg (2004); Lüdke; André (2017); Alves-Mazzotti (2006); Bardin (2010) e Franco (2007) e outros.

## CAPÍTULO 1

### CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E IDENTIDADE

O processo de formação do educador no curso de Pedagogia sofreu profundas modificações e passou por diversas políticas educacionais que nem sempre favoreceram a delimitação da identidade desse profissional. Tais modificações ocorreram com o objetivo de configurar um currículo do curso, de acordo com as concepções acerca da atuação do pedagogo, buscando definir seus lócus formativos e de atuação e as funções que ele deveria desempenhar tanto em espaços escolares como não-escolares (AGUIAR; MELO, 2005).

Para melhor compreensão das mudanças ocorridas no curso de Pedagogia torna-se necessário retomar sua constituição histórica, buscando conhecer como foi dimensionada sua estrutura e que conhecimentos contribuíram para o delineamento de seu campo científico e político. A abordagem histórica do curso de Pedagogia, com base em dispositivos legais e análise dos contextos em que foram instituídos, tem como objetivo fundamentar a pesquisa sobre currículo e identidade dos profissionais pedagogos.

Intenta-se analisar a legislação educacional bem como as políticas educacionais que fundamentaram esses aspectos legais. A importância de revisitar e analisar os contextos em que ocorreu o desenvolvimento histórico do curso de Pedagogia, mediante a legislação educacional, é assim explicado por Gentil e Costa (2011, p. 268):

A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história.

De acordo com as autoras, a ação docente não ocorre de forma isolada do contexto em que se insere, haja vista ser composta por diferentes fatores como as relações econômicas, políticas, sociais, educacionais e culturais. Dessa forma, direta ou indiretamente, influenciam as legislações educacionais e as práticas pedagógicas dos professores, indicando inclusive a importância que a educação ocupa em cada momento histórico, seja para a reprodução ou para a transformação da sociedade (GENTIL; COSTA, 2011).

Sokolowski (2013, p. 82) corrobora com as autoras quando afirma que a legislação educacional explicita as políticas públicas governamentais que “estabelecem relações entre a educação e o desenvolvimento econômico ou entre a educação e as demandas do mundo do trabalho”. O desenvolvimento histórico do curso de Pedagogia expressa essas relações,

especialmente ao ser analisado de forma contextualizada, envolvendo os condicionantes históricos, sociais, políticos e educacionais de cada época.

Com o objetivo de situar a gênese do curso de Pedagogia na história da educação brasileira, torna-se necessário abordar as políticas sobre formação do pedagogo, marcadas por sucessivas mudanças e reformas. Para a análise do contexto em que o curso de Pedagogia está inserido atualmente efetiva-se a menção a respeito das escolas normais de formação de professores para as escolas primárias no início do século XX, porque Brzezinski (1996, p. 29) assegura que “as raízes do curso de Pedagogia encontram-se na Escola Normal”.

### **1.1 A gênese do Curso de Pedagogia no século XX: contexto de reformas, avanços e recuos**

A criação de escolas com o objetivo de preparar professores para o exercício de suas funções está ligada, conforme Tanuri (2000, p. 62), à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, “à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população”.

Com o fim do Império, em 1889, o Brasil passou ao Regime Federativo Republicano e Democrático. Para Almeida (2012, p. 28) a influência estrangeira nas relações econômicas e políticas do Brasil, diante do novo regime estatal, “estendeu-se à área educacional com tendência racionalista – instrumental”. Os novos colégios de ensino médio e as escolas normais de formação de professores para o ensino primário inspiraram-se na organização escolar de tendência positivista, como forma de tentar implantar e difundir tais ideais por meio de uma educação escolarizada.

A ideologia positivista se difundiu devido à mudança política norte-americana que influenciou diretamente a organização escolar e os processos didáticos. Inúmeros projetos de reforma foram criados nesse período como: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luís Alves (1925). Consoante Vieira (2008, p.56) essas iniciativas de reformar a educação, nesse período, nem sempre corresponderam a “um conjunto orgânico de medidas, mas antes a decretos elaborados com o intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino”.

A Reforma João Luiz Alves (1925), conforme Brzezinski (1987, p. 42), foi a que mais teve reflexos sobre o ensino primário e normal devido a uma nova fase na política educacional de cunho “nacionalista”, resultado da 1ª Guerra Mundial. O Governo Federal precisava manter acordos com os Estados da Federação para difundir o ensino primário. A

autora registra que as reformas ocorridas resultaram mais do esforço dos educadores que do empenho político.

Na década de 1920 os problemas educacionais foram redimensionados sob a influência de novos ideais pedagógicos, que tinham como fundamento o ideário liberal. Para Brzezinski (1987) a nova situação educacional refletia as transformações que ocorriam nos setores econômico, social e político brasileiro. A “mudança do modelo agrário-comercial-exportador dependente para a estrutura baseada no modelo capitalista-urbano-industrial” teve repercussão não apenas no campo educacional, mas nos “componentes sociais, alterando as condições de vida e de trabalho, que vão se refletir na composição das classes sociais” (BRZEZINSKI, 1987, p. 51).

Consoante à autora, a nova estrutura social e a influência dos novos ideais pedagógicos fortaleceram a crença “na educação como fator de reconstrução social para acompanhar o desenvolvimento urbano-industrial”, o que exigia uma reforma educacional. Assim, nas décadas de 1920 e 1930 concretizou-se o movimento reformista “que emergiu nas províncias mais populosas, apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei” (BRZEZINSKI, 1987, p.52).

Neste momento fértil da história da educação brasileira, surgem educadores como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que tiveram um papel importante na criação (1924) da Associação Brasileira de Educadores (ABE), concebida como espaço social em defesa da educação pública. De acordo com Brzezinski (2012a, p. 26) nesse contexto são geradas as circunstâncias propícias ao movimento reformador que resultaria no Manifesto de 1932, documento elaborado no contexto da reconstrução nacional, que fortalecia a ilusão liberal de que a escolarização garantiria a ascensão social.

Nessa linha de pensamento, a autora ainda adverte que o movimento de divulgação do ideário escolanovista “foi transformador e rompeu com o período anterior, impulsionando a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 18).

A autora explica que o pensamento escolanovista criticava o tradicionalismo pedagógico que era hegemônico e marcado pela cultura educacional enciclopédica. Com esse movimento novas técnicas e ideias pedagógicas foram introduzidas na prática da educação escolar, fundamentadas nas concepções do filósofo norte americano e pedagogo John Dewey (1859-1952), com o objetivo de propor novos caminhos à educação, considerada em descompasso com o mundo no qual se achava inserida.

O principal articulador da Pedagogia Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey<sup>1</sup>. Para Brzezinski (2012a, p. 27) as concepções de Teixeira “reforçaram o papel social da educação, exacerbando-se a crença<sup>2</sup> de que seria possível reformar a sociedade pela reforma do homem”.

Na década de 1930, a conjuntura econômica foi marcada por mudanças decorrentes da transição do modelo econômico agroexportador para o modelo de produção industrial. Nesse período Getúlio Vargas assumiu o poder com o apoio da classe média dos grandes centros urbanos, de alguns grupos militares e da burguesia cafeeira. Em seu governo foi promulgada a Constituição Federal Brasileira de 16 de julho de 1934, a primeira a voltar sua atenção para o campo educacional (BRZEZINSKI, 2012a).

Andreotti (2006, p. 105) destaca que a CF/1934 dedicou um capítulo à educação, contendo 11 artigos (art. 148 a 158). Entre esses assinala o que diz respeito à Organização e Manutenção de Sistemas Educativos: Estados e Distrito Federal (art. 151), cabendo à União, consoante ao art. 5º, XIV “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934). A Constituição de 1934 estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar; e propôs reformas educacionais. A educação nesse contexto era vista como instrumento de democratização e equalização social.

As reformas de caráter nacional no campo da educação, implantadas pelo governo federal por meio do Ministério da Educação e Saúde, tinham como proposta unificar o sistema de ensino brasileiro liderado por Francisco Campos. Esta reforma promoveu uma modernização do ensino brasileiro por meio de decretos conhecidos em seu conjunto como Reforma Francisco Campos “que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, adotando o regime universitário” (ANDREOTTI, 2006, p. 106).

Desse modo, foram institucionalizadas as escolas superiores de formação de docentes para atuar no ensino secundário e normal. Brzezinski (2012a, p. 30) reconhece que tais reformas foram bem-sucedidas se “comparadas às letárgicas investidas do Estado durante o Império e primeiras décadas republicanas, as dos anos 1930 foram promissoras para lançamento das bases de uma política de formação de professores”.

---

<sup>1</sup> John Dewey foi um filósofo e professor norte-americano, cujo pensamento influenciou o movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova.

<sup>2</sup> Brzezinski (2012a, p. 27) explicita que para Anísio Teixeira (1900-1971) a escola tinha “o papel de transformar a sociedade e a escolarização passou a ser interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. [...] ao se educarem pessoas diferentes das conservadoras e reacionárias, construir-se-ia uma sociedade diferente - a democrática”.

A preocupação em elevar os estudos pedagógicos ao nível superior, por iniciativa do poder público, foi idealizada na reforma proposta por Sampaio Dória, no estado de São Paulo, pelo Decreto nº 1.750/1920 e Decreto nº 3.356/1921. No entanto, apesar do esforço do legislador, o desejo de formar professores em nível superior ficou só no papel. Brzezinski (2012a, p. 28) explica que o que frutificou foi a instituição, pelo Decreto nº 4.888/1931, “do curso de aperfeiçoamento para o preparo de técnicos, inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal”. Para a autora a instalação desse curso conformou mais uma vez a ambiguidade das primeiras tentativas de criação dos estudos pedagógicos em nível superior.

A institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal, pelo menos na letra da lei, foi resultado de acontecimentos educacionais promovidos pela “reconstrução social através da educação” adotada pelos Pioneiros da Escola Nova “que teve seus princípios consubstanciados na Carta Magna da educação de 1932”. Esta carta se tornou pública por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (BRZEZINSKI, 2012a).

Para Almeida (2012, p. 31) o Manifesto de 1932 representa “um marco transformador” quando propõe a elaboração de um Plano Geral de Educação voltado para uma escola laica, pública, gratuita, propondo a descentralização do ensino e uma educação para todos, sem distinção de classe social. Brzezinski (2012a) ressalta que para os Pioneiros a formação dos professores de todos os graus de ensino deveria

[...] assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários (BRZEZINSKI, 2012a, p. 31).

A autora destaca que apesar de ardoroso defensor da escola democrática, o movimento dos Pioneiros não conseguiu estruturar no Brasil a escola pública, unitária, laica, gratuita com oportunidades iguais para todos e nem instituiu a desejável política de formação de professores. O governo encontrou nos fatores extraescolares, nas distorções econômicas, sociais e políticas os argumentos necessários para justificar seu impedimento de oferecer essa escola para todos (BRZEZINSKI, 2012a).

O Decreto-Lei nº 19.851/1931, que estabelecia normas gerais para a organização das universidades, propunha que o ensino superior no Brasil poderia ser ministrado em institutos isolados, no entanto deveria obedecer, prioritariamente, ao sistema universitário. Saviani (2009) esclarece que uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação. Esses institutos, concebidos como espaços de cultivo da educação, deveriam ter como foco o ensino e também a pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram

[...] o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p.145).

O autor explica que este mesmo Decreto propunha também a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que foi a pioneira no sistema universitário, cujos objetivos eram voltados para a formação de professores. Neste mesmo ano foi promulgado o Decreto-Lei nº 19.852 de 11 de abril, que legislava especificamente sobre a Universidade do Rio de Janeiro, a qual serviu como modelo para o estatuto das universidades brasileiras, instituído em 11 de abril de 1931 (SAVIANI, 2009).

Anísio Teixeira, com a reforma instituída pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, propôs que fosse erradicado o vício de constituição das Escolas Normais que, com a pretensão de ser ao mesmo tempo escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam nos dois objetivos. E assim transformou a Escola Normal em Escola de Professores. “O Instituto de Educação de São Paulo, seguiu, sob a gestão de Fernando de Azevedo, um caminho semelhante, com a criação, também aí, da Escola de Professores” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Os institutos de educação, que foram pensados e organizados para a formação, desenvolvimento e especialização dos professores, representaram um grande avanço da legislação vigente, especialmente por incorporar as exigências da Pedagogia “que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 145). Para o autor esse avanço iria contribuir para corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais e para a consolidação do modelo pedagógico-didático da formação docente.

Tanuri (2002, p. 72) assevera que apesar das mudanças introduzidas em algumas reformas, que separaram o curso em ciclos de formação geral e profissional e da ampliação dos estudos pedagógicos, a escola normal chegou ao final da Primeira República “com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”.

A autora destaca que somente após 1930 a escola normal como uma instituição de caráter estritamente profissional foi adotada em alguns estados. O conteúdo propedêutico foi excluído de seu currículo e a conclusão do secundário fundamental tornou-se condição para o ingresso (TANURI, 2002).

Em 1935, em um contexto propício à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal<sup>3</sup> – UDF, no Rio

---

<sup>3</sup> A UDF, caracterizou-se por sua proposta inovadora e pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais – Medicina, Direito e Engenharia – e sim possuir uma Faculdade de Educação, que dotou pela primeira vez o

de Janeiro, quando ainda era a capital do país. Comporiam a universidade os seguintes estabelecimentos: Instituto de educação, Instituto de Ciências, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letras, além de instituições complementares para a experimentação pedagógica, a prática de ensino e a difusão cultural.

Castro (2007, p. 201) explica que o Instituto de Educação tinha o objetivo de formar uma cultura pedagógica nacional e promover a formação do magistério “primário” e do futuro técnico em educação e demais especialistas, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural” (TANURI, 2000, p. 73, grifos da autora).

Em 1937, Getúlio Vargas impôs o Estado Novo por meio de um golpe e outorgou a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Durante o regime totalitário de Vargas a oferta da educação pública foi reduzida, passando a predominar o caráter profissionalizante do ensino. Neste contexto autoritário, a intelectualidade brasileira envolvida com a universidade, que defendia “o liberalismo, o socialismo e o comunismo”, foi perseguida por fazer oposição ao regime. Assim “o movimento renovador e o ideário que informava suas ações democráticas na esfera educacional entraram em visível declínio” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 41).

Nesse contexto, foi criado o Curso de Pedagogia em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituída pela Lei nº 452/1937. A criação do curso, como uma das principais seções da Faculdade Nacional de Filosofia, resultou da preocupação com a formação de docentes para o curso Normal (CASTRO, 2007, p. 201).

Com a deposição de Vargas foi instalada a Constituinte e como resultado do processo de redemocratização do país a Constituição de 18 de setembro de 1946 foi promulgada. Sokolowski (2013, p. 86) explica que o art. 5º, inciso XV, alínea d) da Constituição estabelecia como competência da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação.

Em 1948 foi enviado à Câmara Federal um anteprojeto de lei cujo objeto eram estas diretrizes. Tal anteprojeto provocou muitos embates e debates entre posições ideológicas antagônicas, sobretudo entre defensores da escola pública e privada, fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só fosse promulgada em 1961 (SOKOLOWSKI, 2013).

---

magistério de formação específica de nível superior. Essa proposta universitária colidiu com os propósitos do governo federal, sendo fechada em 1939 e incorporada à Universidade do Brasil (Site do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas - FGV).

## 1.2 O Curso de Pedagogia e a identidade inicial: técnico em educação

A criação do Curso de Pedagogia no Brasil em 1939 ocorreu numa época propícia para a manifestação de fatos educacionais relacionados aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. Esses fatos educacionais foram causa e consequência do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, “marcada pela eclosão da Revolução de 30, considerada o marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 18).

O curso de Pedagogia foi concebido juntamente com as licenciaturas na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Sokolowski (2013, p. 84) afirma que “Faculdade Nacional de Filosofia ministrava os seguintes cursos de licenciatura: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas e o curso de Pedagogia”. Este último tinha, entre outras finalidades, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar profissionais para o exercício de atividades técnicas.

### O processo para atender tais finalidades

conduziria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a se transformar, por um lado, em um instituto universitário que englobaria o conjunto das ciências e as humanidades em um centro de pesquisa pura e de altos estudos (raízes na Universidade de Berlim de Humboldt) e, por outro, em centro de treinamento profissional de educadores (raízes na experiência universitária americana) (BRZEZINSKI, 2012a, p. 42).

Essa proposta de faculdade foi uma experiência malsucedida, pois oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituídos apenas para “formar” o profissional da educação, segundo o padrão federal, imprimindo à formação de professores “um caráter prático e utilitário” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 42).

O curso de Pedagogia foi configurado com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor. Esta configuração da matriz curricular foi denominada de “esquema 3+1” porque a formação estava ancorada em disciplinas de conteúdo (duração de três anos) e em disciplinas pedagógicas (duração de um ano).

Esse modelo curricular favorecia a dicotomia entre o conteúdo e o método e entre a teoria e a prática. “Os idealizadores do curso de pedagogia divorciaram-se dos estudos sobre identidade da pedagogia, pressionados pelo pragmatismo funcional de centrar o curso mais na vertente profissionalizante” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 187).

O Curso de Pedagogia oferecido nesse “esquema 3+1” conferia o diploma de bacharelado e licenciatura, formando o técnico em educação e o professor da Escola Normal. De acordo com Castro (2007, p. 202) “o bacharel em Pedagogia ou Técnico em Educação”

formava-se em três anos e podia atuar em áreas não-docentes de Administração Escolar. Para a obtenção do diploma de licenciado, que permitia a atuação como professor da Escola Normal, tornava-se necessário uma complementação de um ano no curso de Didática.

Definido como lugar de formação de “técnicos em educação” (BRITO, 2006, p. 1), o curso de Pedagogia era destinado aos professores que pretendiam, mediante concurso, assumir funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência pedagógica, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural -, ou no segundo (BRITO, 2006, p.1).

De acordo com Brzezinski (2012a, p. 45) essa complementação de estudos em Didática representava “uma tautologia da didática da pedagogia, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos”. Dessa forma provocou-se uma ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo, que Chagas (1976 apud BRZEZINSKI, 2012a, p. 45) explicou: “como se um não fosse em grande parte função do outro na perspectiva de preparo do magistério”.

O curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas, que já eram periféricas em relação aos demais cursos superiores. Brzezinski (2012a, p. 47) reforça que, marcado por uma “pseudoidentidade”, concebido como curso de segunda categoria, seu desprestígio é revelado pelo afastamento dos professores do Instituto de Educação incorporado à USP, que abandonaram a área educacional.

Nesse contexto, foram se intensificando os desvios e ambiguidades que reforçavam o desprestígio dos estudos pedagógicos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Brasil. Brzezinski (2012a, p.47) também afirma que “as licenciaturas dos conteúdos específicos foram se encastelando cada vez mais em seu próprio conteúdo”. Ao fragmentarem o saber e descartarem o princípio de interdisciplinaridade desvalorizava o saber pedagógico, conforme relato que se segue.

É nesse quadro que emerge a histórica dicotomia da pedagogia x institutos básicos. Àquela atribui-se a responsabilidade de como ensinar (formar professores), a estes a de formar o pesquisador. Com a sedimentação dessa distância e com a desarticulação entre o saber pedagógico e os saberes específicos das licenciaturas, a universidade passou a formar um licenciando desavisado [...] (BRZEZINSKI, 2012a, p. 47).

A autora reitera que o licenciando só descobria que seria professor no final do curso, quando tinha que enfrentar seu percurso nas disciplinas de cunho pedagógico, porque “o que seria teoricamente indissociável, na prática se coloca em lados opostos” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 48). Neste sentido, desde a sua criação, o curso de Pedagogia no Brasil é marcado pela busca de uma identidade<sup>4</sup> e por sua consolidação como um campo epistemológico próprio, que não se concretizou até esse momento histórico, nem pelo desejo dos legisladores e nem por decreto.

A busca pela identidade do curso de pedagogia é bastante discutida entre as décadas de 1940 até 1960. O principal questionamento decorre em torno da inconsistência do seu objeto de conhecimento, ou seja, se o curso possuía ou não conteúdo próprio, considerando que o saber pedagógico buscava fundamentação teórica em outras áreas do saber, como a Filosofia, Psicologia, Sociologia e História. A busca de referência nessas áreas do saber justifica-se porque estas poderiam subsidiar a compreensão dos processos educativos de uma maneira mais ampla, no sentido de apreender os processos para além da escola.

A identidade de um curso, conforme Bazzo et al. (2006, p.3), é construída com base em um contexto amplo no qual incidem múltiplas determinações, “a começar pelo projeto educativo abraçado pela nação e suas conseqüentes políticas educacionais surgidas tanto no contexto de criação do curso quanto no período de seu desenvolvimento”. As autoras alertam que é preciso considerar também “o impacto dos embates políticos travados por sujeitos históricos diversos, que se mobilizam para discutir e aprovar seus projetos no desenho e na concepção do curso”.

Sobre esse período Brzezinski (2012a, p. 48) declara que

[...] as águas calmas em que flutuava o curso de pedagogia estavam longe de representar a imagem sociopolítica e econômica do cenário nacional, durante as décadas em 1940 e 1950 e o início dos anos 60, período em que se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico.

Na década de 1960, houve grandes transformações políticas, econômicas e sociais que influenciaram a educação no Brasil. Nesse período formavam-se profissionais que visavam apenas um alto grau de produtividade e atendessem ao modelo desenvolvimentista, cujo objetivo era o crescimento econômico do País. Nesse cenário, houve a homologação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/1961), que não modificou a estrutura do curso de

---

<sup>4</sup> A identidade do pedagogo [...] revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da pedagogia era dissociado do conteúdo da didática e os cursos eram distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo (BRZEZINSKI, 2011, p. 124).

Pedagogia e na prática manteve o “esquema 3+1” por mais de duas décadas. Com base na LDB/1961, foram homologados os pareceres do Conselho Federal de Educação de nº 251/1962, que manteve o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de nº 292/1962, que regulamentou as licenciaturas” (SOKOLOWISKI, 2013, p. 86).

O Parecer CFE nº 251/1962, de autoria de Valnir Chagas, expressa a preocupação com a regulamentação e identidade do curso de Pedagogia, em torno do currículo mínimo para o curso. Na introdução desse Parecer Valnir Chagas argumenta que duas tendências se posicionavam acerca dos rumos do curso: uma que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e a outra, que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. “Em uma ‘postura conciliatória’, ou para ficar ‘em cima do muro’, o autor do parecer dá razão às duas tendências e, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defende a tese da elevação de níveis de formação do professor” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 55).

Neste período, questionou-se a existência do curso de Pedagogia no Brasil. Para Martelli e Manchope (2004, p. 4) a discussão se encaminhava “na direção da oferta e das condições de trabalho aos profissionais da educação, formados pelo curso”. Como a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores aos da graduação, o curso de Pedagogia naquela estrutura curricular tornava-se obsoleto.

A LDB/1961 mantinha a dualidade bacharelado versus licenciatura na formação em Pedagogia. Nela não se encontra registro da formação de especialistas no curso de Pedagogia, conforme disposto na descrição textual.

[...] na LDB/1961, não se cogitava da formação de especialistas na graduação nos moldes como veio a se configurar nas Leis 5.540/1968 (da Reforma Universitária) e 5.692/1971 (Lei do Ensino de 1º e 2º Graus). No entanto, permanecia a formação de profissionais destinados às funções não-docentes (BRZEZINSKI, 2012a, p. 56).

A autora faz menção ainda à formação técnica realizada nos cursos de Pedagogia, como reflexo da política do modelo desenvolvimentista.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento (BRZEZINSKI, 2012a, p. 60).

Na educação foram projetadas as ambiguidades e contradições próprias da ideologia nacionalista e da ideologia transnacional. Se por um lado a educação foi propulsora do desenvolvimento nacional com a “democratização” das oportunidades educacionais, buscando a melhor qualificação do homem comum, por outro foi instrumento indispensável ao

processo de especialização exigido pelo capital transnacional. Importa enfatizar que o modelo de formação dos profissionais da educação, alicerçado no ideário tecnicista, atendeu aos propósitos do modelo econômico, de dinamizar a economia por meio de transformações das forças produtivas.

Nos anos seguintes essa política foi se consolidando na busca de maior qualificação de mão de obra para a acumulação do capital. No mesmo período ocorreu a reorganização da sociedade política e civil com o golpe militar de 1964, resultante da luta em defesa de interesses antagônicos entre a classe trabalhadora e a classe detentora do capital. Nesse regime autoritário de governo, o processo de decisão centrado no Poder Executivo passou a controlar todas as áreas governamentais. A política educacional passou a ser orientada pela ideologia tecnocrática e a educação continuou sendo instrumento para a aceleração do desenvolvimento econômico.

### **1.3 Lei nº 5.540/1968 e Lei nº 5.692/1971: bases legais para a formação de especialistas**

Com a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, lei da Reforma Universitária decretada pelo governo militar, que por um golpe de estado tomou o poder em 1964, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia, uma vez que a seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia deixou de existir. De acordo com Arantes e Gebran (2014, p. 283) o curso de Pedagogia passou a ser oferecido pelas Faculdades de Educação regulamentadas mediante o Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969, e da Resolução CFE nº 2/1969, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, “que estabeleciam as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei nº 5.540/1968”.

Entretanto, outro motivo é revelado em relação ao esfacelamento da Faculdade de Filosofia da USP. Conforme Brzezinski (2012a, p. 60), por ser “um núcleo crítico e contestador da política universitária”, o ideal era fracioná-la em unidades isoladas. Essa estratégia romperia com a resistência ao poder instituído e com a coesão de ideias críticas instaladas na Faculdade de Filosofia da USP.

O Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº2/1969 fixaram o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. De acordo com este Parecer o curso de Pedagogia passou a conferir o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, e o núcleo central do curso focava o pedagógico como componente basilar para o exercício da docência. A esse respeito, Arantes e Gebran (2014, p. 283) discorrem que a estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: “a comum que era a base específica e a diversificada” que oferecia diversas

habilitações de duração plena para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura. E segundo as autoras, a disciplina de Didática, antes optativa, passou a compor a parte comum do currículo, sob a justificativa de que os pedagogos seriam, por princípio, professores da Escola Normal. As disciplinas obrigatórias, que compunham o núcleo comum, atendendo à Resolução CFE nº 2/1969, foram assim propostas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. O Estágio Supervisionado era organizado no final do curso, tendo como foco a docência no “primário”<sup>5</sup> e no ensino Normal de nível secundário (ARANTES; GEBRAN, 2014).

No que se refere à habilitação Magistério o Parecer nº 252/1969 preserva, conforme Brzezinski (2012a), a função de preparar também o professor para atuar nos anos iniciais de escolarização. O relator Valnir Chagas assevera que do ponto de vista legal, “quem pode o mais pode o menos” e dessa forma o licenciado em Pedagogia adquiriu como subproduto de seu curso, o direito de ser “professor primário”. O relator ainda reitera “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 76).

Sob esse argumento o novo credenciamento do licenciado em Pedagogia seria automático, dispensando uma habilitação específica. E assim o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas passou a ser professor dos anos iniciais, sem ter formação específica para isso. Estas mudanças intensificaram ainda mais o questionamento sobre as funções do pedagogo, tensionadas entre a formação do generalista, do especialista ou do professor (BRZEZINSKI, 2012a).

O conselheiro Valnir Chagas assegurava que para formar especialistas o curso de Pedagogia deveria oferecer uma diversidade de habilitações, reforçando o Parecer nº 252/1969 e a Resolução nº 2/1969, que vieram regulamentar o art. 30 da Lei nº 5.540/1968.

Esse artigo dispõe sobre a formação dos professores em nível superior para o ensino de 2º grau, sobre as disciplinas gerais e técnicas, bem como sobre o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares (BRZEZINSKI, 2012a, p. 72).

Após três anos da Reforma Universitária, a Lei nº 5.692/1971 foi outorgada. Esta Lei mudou substantivamente o ensino básico, que passou a ser denominado Ensino de 1º e 2º Graus. Almeida (2012, p. 40) explica que essa reestruturação ampliou o 1º Grau passando a

---

<sup>5</sup> Nomenclatura da época. Na atualidade, na LDB/1996 é denominado ensino fundamental, primeira fase.

obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos “e o 2º Grau, compulsoriamente se “transformou” em profissionalizante para atender às demandas do mercado de trabalho”.

A Escola Normal que formava professores para o ensino fundamental foi descaracterizada com a instalação obrigatória do ensino profissionalizante pela Lei nº 5.692/1971, que transformou o Curso Normal em uma habilitação entre tantas outras do ensino de 2º Grau. Uma das consequências dessa medida é que a habilitação Magistério deixou de ser prioridade no curso de Pedagogia sendo substituída pelas habilitações de especialistas.

Durante o governo militar o ideário de Valnir Chagas sustentou as bases da política de formação e o exercício profissional do magistério.

Esse ideário fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista [...] já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consoante à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas (BRZEZINSKI, 2012a, p. 78).

A visão desintegradora do trabalho pedagógico, resultado da modalidade de formação dos especialistas que foi imposta ao curso de Pedagogia pela Lei nº 5692/1971 provocou embates entre especialistas e professores, porque os especialistas, mesmo sem possuir formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um *status* “superior” na hierarquia escolar, inclusive com uma remuneração maior que a dos professores, pela mesma jornada de trabalho. Para Brzezinski (2011a, p. 29) os detentores do saber técnico no interior das escolas expropriavam os saberes dos docentes que aos poucos se transformaram em executores das ordens emanadas dos “especialistas”.

As exacerbações da corporação de “especialistas” provocaram danosas consequências na postura dos estudantes de Pedagogia no Brasil, levando a maioria deles se negarem a exercer a profissão-professor e optarem exclusivamente pelo exercício técnico-especializado (BRZEZINSKI, 2011a, p. 30).

A Reforma Universitária, que ocorreu durante o governo militar, reformulou o curso de Pedagogia por meio de mudanças estruturais que aprofundaram mais ainda a indefinição da identidade do pedagogo ao fragmentar a sua formação em habilitações técnicas efetivadas na graduação. No entanto, de acordo com Brzezinski (2012a, p. 80), “os legisladores de 1969 estavam convictos de que com a reforma, se definiria de uma vez por todas a identidade do referido curso”. E que pela política adotada, o especialista formado pelo curso de Pedagogia iria ocupar funções específicas na escola e nos sistemas de ensino.

As mudanças ocorridas na educação durante os governos do regime militar sofreram fortes influências das agências internacionais e dos relatórios registrados pelo governo norte-americano. Essas influências penetraram as políticas educacionais, que visavam ao

desenvolvimento do país, sendo assumidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Federal de Educação - CFE (BRZEZINSKI, 2012a).

As aspirações dos empresários e dos intelectuais aliados do regime militar vincularam a educação para a formação do “capital humano”, estreitando a relação da educação com o mercado de trabalho. Ghiraldelli (2000) reafirma que os tecnocratas, com a Teoria do Capital Humano ou “educação como investimento” acreditavam que o processo de desenvolvimento do país

[...] deveria fazer progredir a qualidade da mão-de-obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador. Cada homem, uma vez tendo aumentado o seu “capital humano” — sua capacitação técnica de trabalho especializado —, poderia produzir mais e melhor e contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico do país (GHIRALDELLI, 2000, p. 186).

Sob essas influências, ainda nos anos 1970, houve uma sequência de regulamentações e de reformas curriculares com as Indicações nº 67/1975 e nº 70/1976, instrumentos legais relatados por Valnir Chagas no CFE, que discutiam sobre os estudos superiores de educação e preparo de especialistas em educação. Para Brzezinski (2012a, p. 83) tais medidas constituíram-se parte do “pacote pedagógico” que pretendia introduzir mudanças nos cursos de formação de recursos humanos da educação, incluindo as funções docentes e não docentes para a escola de 1º e 2º Graus.

Este pacote era composto por mais duas Indicações (nº 68/1975 e nº 71/1976). Outra Indicação foi a de nº 69/1975, que também faria parte do “pacote”, porém não foi homologada. As duas primeiras Indicações tratam da formação pedagógica das licenciaturas e da formação de professores de educação especial. A terceira discute sobre a formação do professor das séries iniciais em nível superior (BRZEZINSKI, 2012a, p. 83).

Conforme Durli (2007) as pretensões de Chagas contidas nas Indicações expressavam suas ideias sobre a formação de professores e podem ser resumidas a partir dos seguintes pressupostos:

desapareceria o curso de Pedagogia; a formação do especialista dar-se-ia em qualquer licenciatura, ou seja, formar-se-ia o especialista no professor; a formação do especialista, precedida da formação para o magistério, dar-se-ia em habilitação polivalente, englobando a administração escolar, a orientação educacional e a supervisão escolar, ou em nível de pós-graduação; as habilitações poderiam se diversificar ampliando-se o leque de ofertas pelas instituições e instâncias formadoras, em consonância à Lei nº 5.692/1971 (DURLI, 2007, p. 43).

Recebido pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder, que não conhecia as práticas, pesquisas e estudos dos profissionais que se dedicavam a estas questões no cotidiano, este pacote homologado pelo CFE estimulou o movimento nacional de educadores que levou as Indicações supramencionadas a serem posteriormente “revogadas pelo então ministro da educação Professor Eduardo Portella” (DURLI, 2007, p. 43).

A mobilização dos educadores só pôde tornar-se uma expressão mais nítida quando se iniciou no País um processo de liberalização, que caminhava para a redemocratização marcado por avanços e recuos, em um momento de profunda crise do sistema político que “conduziria ao declínio e posterior esgotamento do regime autoritário imposto em 1964 pela ditadura militar” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 86).

#### **1.4 O Curso de Pedagogia nos anos 1980: movimento de educadores na busca da identidade do pedagogo**

Os anos 1980 foram fundamentais para a busca de uma identidade do pedagogo, que superasse o já discutido fracionamento em habilitações. Esta repartição do curso de Pedagogia foi transferida para a organização da escola básica, inspirada na divisão do trabalho do modo de produção e que no espaço escolar se consolidava no trabalho técnico do “especialista”. Este técnico negava a docência como base da identidade do pedagogo. De acordo com Castro (2007, p. 207) tal período foi marcado pela reflexão crítica do modelo educacional da época, que apontava para a necessidade de definir as políticas de formação dos profissionais da educação. “A ênfase até então dada à formação do especialista diminui em favor da formação de um profissional mais generalista”.

Surgiram movimentos de educadores que foram se reestruturando no país com o objetivo de dar relevância à questão da formação do profissional da educação. Sokolowski (2013, p. 87) escreve que nesse período várias entidades foram formadas buscando configurar o estatuto epistemológico do curso de Pedagogia.

Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Profissional da Educação com o objetivo de mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia que, desde as Indicações de Valnir Chagas, estava em debate nacional.

Segundo dados da ANFOPE (2002) o Comitê teve intensa atuação de 1980 a 1983, mobilizando os educadores em nível nacional nas discussões sobre a formação do educador. Embora o impulso inicial desta articulação tenha se dado a partir das tentativas do MEC e CFE de reformular o Curso de Pedagogia, já naquele momento o Comitê apontava a necessidade de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias por outras entidades (DURLI, 2007, p. 47).

O Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação deu seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas (SP), quando as discussões e proposições pautavam-se em uma

perspectiva histórico-crítica de educação. Durlí (2007, p. 47) afirma que, no entanto, “é na década de 1980 que são desencadeados os Seminários Regionais de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação”.

A partir desses Seminários organizados por iniciativa do MEC, pela Secretaria de Ensino Superior – SESu, é que se iniciaram os embates entre os representantes das propostas defendidas pelo governo e os professores e estudantes, para discutir em nível nacional a formação do educador brasileiro. De acordo com Castro (2007, p. 207) os objetivos eram:

- a) o estabelecimento de uma política de ação, com vistas à conexão entre Pedagogia e as outras licenciaturas; b) a organização de ideias-força para a formação dos alunos de Pedagogia e a análise de propostas relativas à reformulação desse curso.

Entre os anos de 1982 e 1983 a publicação sobre os Seminários Regionais foi encaminhada a todas as instituições de ensino superior que mantinham o curso de Pedagogia, assim como às Delegacias do MEC, Secretarias de Educação dos Estados e aos Pró-Reitores de Graduação das Universidades. Castro (2007, p. 207) afirma que nessa mesma etapa foram organizados encontros estaduais, que foram preparatórios para o Encontro Nacional, realizado em novembro de 1983 em Belo Horizonte (MG) cujo resultado foi a elaboração do “Documento Final do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, no qual não foram mencionados, especificamente, os especialistas havendo apenas a denominação genérica de profissionais da educação.

Durante o Encontro Nacional, os educadores formaram a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), que passou a se reunir com frequência e a constituir fonte importante de geração de conhecimento sobre a formação do educador. Durlí (2007, p. 58) explica que no início houve resistência do MEC/SESu tanto “na aceitação da legitimidade da Comissão Nacional como instância de articulação das diversas propostas relativas à reformulação dos cursos de formação de educadores”, quanto em “considerar os resultados dos estudos e debates do Encontro de Belo Horizonte como expressão do pensamento e das tendências então em discussão no País”.

Em conformidade com Durlí (2007, p. 58) apesar das dificuldades financeiras impostas à manutenção do Movimento, “após o afastamento do MEC/SESu a CONARCFE trabalhou intensamente entre 1983 e 1990”, promovendo três encontros nacionais de avaliação e quatro encontros nacionais que representavam a continuidade do histórico Encontro de Belo Horizonte.

A história deste Movimento, portanto, pode ser subdividida em três períodos, a saber: (i) o primeiro, sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983; (ii) o segundo, como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 a 1990 e (iii) o terceiro e atual período como Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a partir de 1990 (DURLI, 2007, p. 62).

Para Brzezinski (2012a, p. 97) os esforços desse movimento, de modo mais significativo a CONARCFE (que em 1990 transformou-se em ANFOPE – *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*) concentravam-se principalmente em “um trabalho de mobilização coletiva” com o objetivo de desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade sobre a importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação.

As associações de educadores estimulavam os professores a participar na esfera estatal como representantes da sociedade civil e a produzir conhecimentos sobre questões do campo educacional e das prioridades educacionais, “de modo a conseguir adesões à luta pela democratização do ensino, pela democratização da educação e mais, da própria sociedade brasileira” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 97).

Neste cenário de luta pela modificação das práticas autoritárias que incidiam sobre a formação dos profissionais da educação, muitos educadores engajaram-se em grupos de estudos e pesquisas para elaborar propostas de reformulação dos cursos de formação de professores.

Ainda na segunda metade da década de 1980, foi aprovado o Parecer MEC/SESu nº 161/1986 de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva, reforçando a necessidade de redefinição do curso de Pedagogia, pois nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor “primário”. Para Castro (2007, p. 208) este Parecer defendia o incentivo às experiências pedagógicas, afirmando que as instituições interessadas poderiam elaborar projetos de currículos experimentais de Pedagogia, levando em consideração a formação de professores e especialistas. De acordo com a Conselheira, as experiências pedagógicas deveriam ser autorizadas pela SESu/MEC e acompanhadas pelo CFE.

É importante destacar que a história do curso de Pedagogia demonstra que os educadores, em diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, “buscaram a identidade do profissional formado nesse curso, cuja origem remota encontra-se na Escola Normal” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 188).

No IV Encontro Nacional que ocorreu em 1989, nos debates sobre a LDB/1996 com ênfase na revitalização da Escola Normal, ressurgiu entre os educadores a questão de formar em nível de 2º Grau o professor polivalente da 1ª à 4ª série. Nesse momento ocorrem divergências entre dois grupos do movimento que historicamente se contrapõem.

Um defende a Escola Normal como local por excelência de formação do professor “primário”. Outro entende ser este professor o que deve ter melhor preparo em estudos

mais aprofundados, portanto, específicos, que só podem ser feitos em nível superior. Para este último grupo, tornava-se imperativo regulamentar na LDB a formação do professor para as séries iniciais, no nível superior e no curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 2012a, p. 191).

A autora reitera que o movimento nacional não conseguiu “superar a questão tão polêmica e com posições acirradas e divergentes a respeito da identidade da Pedagogia, que fora apenas tangenciada pelas discussões nos encontros nacionais”. E o documento final do IV Encontro Nacional (1989) anunciava que “em virtude das divergências sobre a identidade da Pedagogia como ciência, os educadores envolvidos com as reformulações curriculares deveriam aprofundar os estudos teóricos” (BRZEZINSKI, 2012a, p. 187). Assim, as controvérsias e ambiguidades acerca da especificidade da Pedagogia, que marcam o curso desde sua origem, só reforçam a ideia de que a identidade do pedagogo precisa ser definida.

Em 1990, a ANFOPE passou a se reunir a cada dois anos e a estabelecer, a partir de seus encontros, princípios para a estruturação e/ou reestruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Castro (2007) reforça que esses princípios apontavam para o compromisso do curso de Pedagogia com a construção de uma escola pública de qualidade e com o atendimento às novas exigências colocadas pelas demandas sociais e pelos avanços científicos e tecnológicos. E também

[...] com a formação docente garantida por um caminho de aperfeiçoamento e especialização continuada, pela “formação do pedagogo que ultrapasse a concepção fragmentada de escola, de sociedade e do trabalho pedagógico inerente à formação nas habilitações do especialista em educação” e uma formação teórica, concreta, que assegure novos meios de abordagem da relação teoria-prática, do trabalho coletivo e interdisciplinar e da gestão da escola (CASTRO, 2007, p. 208).

Os princípios defendidos pela ANFOPE podem servir de referência para os cursos de formação de professores no país, na busca da garantia do padrão de qualidade da educação e da formação desses profissionais, bem como para sua valorização pelas políticas públicas.

Desde sua criação, essa associação vem se posicionando de forma crítica frente aos desafios que são colocados no campo educacional. Sua atuação destaca-se ainda hoje no enfrentamento de questões polêmicas no campo da formação de professores, na defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade e na elaboração de propostas consistentes para a educação.

### **1.5 Curso de Pedagogia e formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: tempos de LDB/1996**

Os anos 1980 e a primeira metade da década de noventa foram marcados por amplas discussões e embates acerca da formação do pedagogo, no entanto a estrutura curricular deste curso não foi alterada. Em termos legais não houve mudanças no curso de Pedagogia como esclarecem Arantes e Gebran (2014), pois o disposto no Parecer nº 252/1969 vigorou durante 27 anos, até a promulgação da Lei nº. 9.394/1996. Esta Lei foi sancionada em uma conjuntura nacional em que havia o predomínio de políticas neoliberais impostas, principalmente, pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que visavam à redução do Estado e ao fortalecimento das leis de mercado em todos os setores da sociedade brasileira, incluindo a área educacional.

Para Siqueira et al. (2015, p. 443), a trajetória pela qual passou a nova LDB/1996 até chegar à homologação constituiu-se em uma verdadeira manobra política em torno do interesse de grupos privatistas hegemônicos da sociedade brasileira, com pouca ênfase na problemática do trabalho, nas teorias acerca do conhecimento e valorização da educação com intuito de humanizá-la, entre outros aspectos de igual importância.

As autoras explicam que uma das ações do Executivo coordenadas pelo MEC foi a aprovação no Senado Federal do Parecer nº 30/1996, que privilegiou o substitutivo de Darcy Ribeiro, em detrimento do projeto da LDB/1996 aprovado na Câmara Federal em 13 de maio de 1993, originalmente elaborado com contribuições de educadores brasileiros representados pelo Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB. Este projeto retratava o resultado dos diálogos estabelecidos entre educadores e a sociedade em uma fase marcada pela ampla participação da comunidade de forma sistemática e organizada. Entretanto, por meio de manobras políticas, os representantes do governo de Fernando Henrique Cardoso retiraram questões do projeto original da LDB/1996 e aprovaram no Congresso Nacional o que interessava à classe dominante, constituída, sobretudo pelo setor privatista de educação (SIQUEIRA et al., 2015).

O contexto descrito gerou um momento de tensionamento político para o conjunto dos setores mobilizados na discussão considerando que, como alerta Siqueira et al. (2015, p. 444) a LDB aprovada descaracterizou os itens que tratavam “do Conselho Nacional da Educação, da concepção da escola básica, do ensino superior, da formação dos profissionais da educação, da carreira docente, da instituição do piso salarial nacionalmente unificado, entre outros evidenciados no VIII Encontro Nacional da ANFOPE/1996”.

Arantes e Gebran (2014) destacam que considerando o quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação passou a constituir-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista. Como decorrência desse contexto, a formação de professores ganhou importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da Educação Básica.

Marcada por essa subordinação às políticas neoliberais e pela intensa proliferação de legislações relacionadas à educação superior e à formação de professores, essa década de reformas, para Scheibe e Durlí (2012), possibilitou a criação de uma variedade de instituições para oferecer essa formação. Foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE) como local preferencial na preparação de professores para atuar nas etapas iniciais da educação básica.

A criação de uma nova instituição de educação superior destinada à formação desses profissionais foi uma questão polemizada, porque os Institutos Superiores de Educação – ISEs foram criados como *locus* alternativo à universidade. Bazzo et al. (2016, p. 7) esclarecem que embora a legislação possibilitasse que os ISE fossem “abrigados” nas universidades, “destinava-se privilegiadamente a formação dos profissionais da Educação Básica a uma nova institucionalização quase sempre fora delas”.

Regulamentados no art. 63 da mencionada Lei, ficou estabelecido que estes institutos manteriam:

[...] 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; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que quisessem se dedicar à educação básica; e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BAZZO et al., 2016, p. 7).

A LDB/1996 ainda suscita novas questões a serem enfrentadas pelo Curso de Pedagogia, especialmente em relação à sua identidade e a identidade do profissional por ele formado. O art. 62 define o local, o nível da formação de professores para atuar na Educação Básica e a formação mínima.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Ao admitir como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal/ Magistério, a LDB 9394/1996 “estabelece com essa determinação, uma

inusitada paridade entre formação superior e formação de nível médio para os profissionais docentes do Ensino Fundamental” (BAZZO et al., 2016, p. 7).

Esta Lei, em seu art. 64, indica para o curso de Pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante, por delegar a ele a formação de especialistas em administração educacional e coordenação pedagógica dos sistemas de ensino.

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 (LDBEN, Lei nº 9394/96, art. 64).

De acordo com Bazzo et al. (2016, p. 7), a LDB 9394/1996 ao transferir a uma nova licenciatura, o Curso Normal Superior, a função de formar professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental reduziu a finalidade do Curso de Pedagogia à formação de especialistas. Pelo Decreto-Lei nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, o Ministério da Educação tentou restringir exclusivamente aos Cursos Normais Superiores a formação desses professores. Contra isso, desencadeou-se grande e imediata mobilização no interior das universidades e de entidades científicas, às quais se aliaram muitos intelectuais influentes;

Nesse contexto, as entidades ligadas à área da Educação, frente à declarada intencionalidade de retirar do curso de Pedagogia a função de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mobilizaram-se na defesa da base docente como princípio de formação do curso de Pedagogia (SCHEIBE; DURLI, 2012, p. 99).

As disputas relacionadas aos *locus* de formação foram se amenizando, porém, o Conselho Nacional de Educação (CNE) defrontou-se com uma situação delicada, particularmente visível no momento da organização das diretrizes para o curso. De um lado, o percurso construído pelo movimento dos educadores e as práticas de formação que estavam se desenvolvendo no país; de outro, os preceitos estabelecidos pela lei. E assim “a identidade do curso, portanto, foi sendo adaptada, não sem disputas, às indicações educativas que prevaleceram nos diversos momentos da história da Educação do país” (SCHEIBE; DURLI, 2012, p. 100).

Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC) instituiu Comissões de Especialistas com o objetivo de coordenar e colaborar nas discussões sobre as diretrizes do curso de Pedagogia e dos outros cursos superiores existentes.

## 1.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: identidade do pedagogo *unitas multiplex* em construção

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, concretizadas nos Parecer CNE/CP nº 05/2005, na Resolução CNE/CP nº 01/2006, e no Parecer CNE/CP nº 3/2006 demarcaram novo tempo e suscitaram intensos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de Pedagogia, buscando aprofundar conhecimentos e realizar discussões e reflexões. Muitos intelectuais participaram das discussões como mediadores das diferentes propostas e interesses presentes no espaço de confrontação que se constituiu no Conselho Nacional de Educação, no período de 1997 a 2006 (BAZZO et al. 2016).

Aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) constituíram-se, conforme Bazzo et al. (2016, p. 9), no resultado de “um longo processo de tensionamento entre propostas antagônicas e da busca de consensos possíveis em relação à identidade do curso”. As autoras esclarecem que tal processo

[...] envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades científicas e associações da área da educação (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, CEDES, entre outras) <sup>6</sup>em um movimento arbitrado pelo Estado (BAZZO et al., 2016, p. 9).

O processo de elaboração dessas DCN-Pedagogia e a sua implementação provocou mudanças curriculares substantivas na organização do projeto político dos cursos de Pedagogia. Brzezinski (2011, p. 35) assegura que não restam dúvidas de que essas mudanças vêm contribuindo para o delineamento de uma nova identidade do pedagogo. A autora nomina de *identidade consensuada* porque “é decorrente de um amplo processo contraditório de negociação, de conciliação e enfrentamento de situações de conflito em relação aos projetos em disputa na arena política do CNE”.

De acordo com Aguiar et al. (2006, p. 829) as DCN-Pedagogia definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se:

a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal

---

<sup>6</sup> Entidades científicas e Associações da área da educação: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Assim, a formação definida no Parecer CNE/CP nº 05/2005, segundo Aguiar et al. (2006, p. 829) abrangerá integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Nesse sentido abre-se um amplo horizonte para a formação e atuação dos pedagogos.

Essa perspectiva é reforçada no artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que define a finalidade do curso de Pedagogia:

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

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

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

A análise destes dispositivos legais favorece a compreensão de que o curso de Pedagogia deverá garantir componentes que contribuam na definição dos contornos da identidade múltipla do pedagogo. A essa identidade “se articulam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não-escolares, a pesquisa como produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional” (BRZEZINSKI, 2011b, p. 130).

Com essa explicitação da finalidade do curso, Aguiar et al. (2006) e Brzezinski (2011a) esclarecem que o legislador afasta a possibilidade de sua redução a uma formação restrita à docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, aproximando-se, dessa forma, “das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999”.

A docência nas DCN-Pedagogia não é entendida, conforme as autoras, no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência tem amplitude, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares.

Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de

valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, 2005, p. 7)).

Para abranger esta confluência de conhecimentos as diretrizes para o Curso de Pedagogia propõem uma organização curricular ampla e sugerem que os cursos contemplem três Núcleos de Estudos, a saber:

- 1) Núcleo de estudos básicos: direcionado ao estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais por meio de reflexão e ações críticas;
- 2) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos: voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e para atender às diferentes demandas sociais;
- 3) Núcleo de estudos integradores: que proporcionará enriquecimento curricular (BRASIL, 2006, p. 11).

Aguiar et al. (2006, p. 833) destacam que esses núcleos que definem a estrutura do curso de Pedagogia devem se integrar e articular ao longo de toda a formação, “a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da pedagogia”.

Bazzo et al. (2016, p. 12) consideram que o Conselho Nacional de Educação (CNE), a quem compete o estabelecimento da normatização curricular dos cursos instituiu de certa forma, os elementos constitutivos da identidade do curso direcionando-o à formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como a *Base Nacional Comum* (BNC) para o Curso de Pedagogia e todas as licenciaturas.

Outro elemento importante na definição dessa identidade aparece no art. 7º das referidas diretrizes, que anuncia a centralidade da docência, quando especifica que o estágio supervisionado deve, prioritariamente, realizar-se na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BAZZO et al., 2016).

Além da prioridade que as diretrizes determinam em relação à base docente do curso, Bazzo et al. (2016, p. 13) esclarecem que a ênfase que as Diretrizes conferem à gestão e à pesquisa indicam que estes conteúdos e as funções que propiciam – de gestor e de pesquisador educacionais –, devem ser acrescentadas à docência.

A questão da docência como base do curso também é compreendida por estudiosos, em um sentido que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora novas funções à do professor.

O profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 103).

Os educadores que participaram da discussão e do processo de construção da proposição defendida pela ANFOPE e entidades parceiras entendem que a preparação para a docência deve englobar todos os aspectos significativos da ciência pedagógica. Scheibe e Durli (2011) explicam que o curso de Pedagogia, numa concepção socio-histórica defendida por tais entidades, funda-se em

[...] uma organização curricular estabelecida por sólida formação teórica e interdisciplinar oferecida em, no mínimo, 3.200 horas de estudos, distribuídas em pelo menos quatro anos letivos. Pauta-se também pela unidade entre teoria e prática, articuladas desde o início do curso, em um percurso curricular unificado, não prevendo habilitações e tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 102).

Brzezinski (2011a, p.41) enfatiza que “a tese da docência como base da identidade de todo profissional da educação” foi “uma conquista do movimento de educadores” respeitada pela Comissão Bi-Cameral do CNE, para assegurar nas DCNP o indicado na Carta de Brasília. Assim as diretrizes deveriam contemplar:

[...] a *Base Comum Nacional* para a formação dos profissionais da educação; sólida formação teórica; interação teoria-prática; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico; a gestão democrática da educação; compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação; articulação entre a formação inicial e continuada; avaliação permanente e contínua dos processos de formação (ANFOPE, 2005 apud BRZEZINSKI, 2011a, p. 41).

A compreensão da licenciatura nos termos das DCN-Pedagogia implicará em uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e também no desenvolvimento do “pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que perpassam o campo da pedagogia” (AGUIAR et al., 2006, p. 832).

As autoras ainda destacam que para a sólida formação teórica será necessário adotar novas formas de se pensar o currículo e sua organização, “para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento” (AGUIAR et al., 2006, p. 832). Ao contrário, as DCN-Pedagogia apontam para uma organização curricular fundamentada nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/ 2006).

Esta Resolução expressa a importância da preparação do professor no âmbito escolar e não escolar, por isso torna-se necessário que as instituições formadoras passem

[...] a reformular seus currículos do curso de pedagogia, com o objetivo fundamental de configurar uma nova identidade do pedagogo, a ser construída socialmente. Os cursos de formação passam a desenhar nitidamente o pedagogo como professor, pesquisador, gestor educacional (BRZEZINSKI, 2011a, p. 118).

No que se refere à identidade do pedagogo Brzezinski (2011a, p. 43) orienta que é necessário retomar a *concepção de identidade* não como uma concepção única e essencialista de identidade; afirma que é preciso ter clareza de que a identidade *consensuada* do pedagogo brasileiro na atualidade, a ser construída com a implementação das DCN-Pedagogia ainda é uma “meia conquista”, porém não é uma “meia identidade”.

A autora postula que nesta caminhada de configurações de identidades do pedagogo, sob uma perspectiva dialética, os conflitos são inerentes porque para o negociador que pretende soluções negociadas e conciliatórias, o conflito é o caminho do entendimento.

Ao conceber como múltipla a identidade do pedagogo, por referir-se às funções de professor-pesquisador-gestor, a autora a designa como identidade *unitas multiplex*, por constituir “uma identidade coletiva, constituída no encontro do espaço privado do indivíduo com as relações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas do espaço público, republicano e democrático brasileiro” (BRZEZINSKI, 2011a, p. 44).

Conforme a autora a expressão *unitas multiplex* foi cunhada por Graubmann (1983) para estudar identidades profissionais mediadas por relação entre identidade e socialização e em 1997 o termo foi apropriado por Carrolo que reconheceu,

[...] nas múltiplas relações entre identidade para si, identidade para outrem e socialização, que a dimensão profissional adquire significado ímpar, à medida que o emprego dessa dimensão é atributo basilar da identidade social do sujeito, que manifesta pertencimento a uma categoria profissional (BRZEZINSKI, 2011a, p. 16).

Dessa forma a identidade *unitas multiplex*, caracterizada pela possibilidade da atuação do pedagogo em diversas áreas do conhecimento, deve ser construída na cultura do curso de Pedagogia de maneira que o profissional da pedagogia seja formado para atuar na docência, para desenvolver outras atividades do trabalho docente, representadas amplamente pela gestão educacional, para atuar na organização de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não escolares e para produzir conhecimento como pesquisador. E assim o curso de Pedagogia vai configurando com fortes traços a identidade *unitas multiplex* do pedagogo e negando “a adoção de uma identidade advinda de cultura alheia

à intrínseca cultura brasileira de formar profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 2011a, p. 44).

A autora assevera que a identidade *unitas multiplex* vai se construindo na cultura do curso e que também vai se ampliando no processo de desenvolvimento profissional com o profissionalismo docente, que requer formação continuada e aperfeiçoamento constante do conhecimento educacional e da *práxis* educativa. Também enfatiza que o percurso de construção da identidade profissional, que é sempre coletiva “vai se construindo nas mediações estabelecidas na teia das relações humanas, surgindo do eu e torna-se nossa, porque passará a ser socialmente aceita, razão ainda de sua incompletude, porém uma nova identidade, porque contemporânea” (BRZEZINSKI, 2011a, p. 44).

No mesmo sentido Aguiar et al. (2006, p. 836) reconhecem que “com as Diretrizes, as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de Pedagogia não se extinguirão”, porque outros desafios irão emergir e entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da Educação e da Pedagogia, para formar os profissionais que atuarão na Educação básica.

Com respaldo nas ideias discutidas nesse primeiro capítulo é possível afirmar que a história do curso de Pedagogia no Brasil revela, desde a sua criação em 1939, a constante busca pela definição de seu estatuto epistemológico e pela delimitação da identidade do profissional pedagogo e de suas atribuições.

A análise dos dispositivos legais que conformaram tais identidades e dos contextos em que foram instituídos revela as contradições e disputas sobre as concepções acerca da atuação do pedagogo, bem como de seus lócus formativos. Destaca-se que o processo de elaboração de tais dispositivos incorporou discussões e reflexões significativas acerca da formação do pedagogo. Suscitadas por entidades e associações da área da educação, especialmente pela ANFOPE, tais discussões são marcadas pela resistência e pelo enfrentamento às ações impositivas de políticas governamentais no campo da formação de professores.

No item a seguir será analisada a constituição da identidade docente com base nos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, enfoque que será ampliado a partir das discussões sobre os resultados encontrados nesta pesquisa.

## 1.7 A constituição da identidade docente

A identidade docente se constitui pelo significado que o professor atribui à sua profissão, resultante da formação inicial, do exercício da prática docente e das relações com outros sujeitos envolvidos na educação. Contribuem nesse processo outros fatores como o reconhecimento social da profissão, a valorização financeira do trabalho docente, bem como as crenças e expectativas do professor em relação ao seu trabalho. Considera-se que a constituição da identidade docente é um processo permeado por continuidades e descontinuidades, por certezas e contradições que podem levar à maior ou menor identificação com a profissão.

Conforme Popkewitz (1992, p. 38) “*profissão* é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”. Para o autor, não existe unanimidade quanto ao significado universal da palavra *profissão* e a inexistência de consenso quanto ao seu significado, se deve ao fato de ser construída socialmente e retratar a especificidade de cada momento histórico. E explica:

O rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo *profissional* é mais que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos (POPKEWITZ, 1991, p. 40, grifo do autor).

Na mesma vertente destaca que o rótulo profissional, como uma categoria social, vai além da obtenção da declaração de confiança pública por conceder prestígio, privilégios e poder a determinados grupos de profissionais, que são econômica e socialmente mais reconhecidos e valorizados (POPKEWITZ, 1991).

Enguita (1991) apresenta a ambivalência da profissão docente em um lugar intermediário entre a profissionalização e a proletarização, empregando o termo “profissionalização” não como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como:

[...] expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. No mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo proletarização, que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril. (ENGUIITA, 1991, p. 41)

O curso de formação inicial, conforme D'Ávila (2007, p. 230), inaugura o momento da profissionalidade e da profissionalização na docência, por ser “uma fase instituída e também instituinte” de uma identidade profissional que se estrutura “a partir de saberes teóricos e práticos da profissão; de modelos didáticos de ensino e de uma primeira visão sobre o meio profissional docente”. A autora considera que:

“[...] é um momento importante na construção da identidade docente, já que os sujeitos se transformam nas interrelações que ali se estabelecem. A formação inicial possibilita aos acadêmicos a aproximação com os chamados conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos, como também com modelos ideais de profissionalidade, advindos muitas vezes das teorias educacionais (D’AVILA, 2007, p. 230).

Compartilha-se com a autora o reconhecimento da importância da formação inicial para a constituição da profissionalidade e da profissionalização do professor. Nesse espaço/tempo de formação os conhecimentos teóricos e práticos são fundamentais para o exercício da futura profissão. Destaca-se também a importância do papel dos professores formadores na orientação para o desenvolvimento de atitudes éticas, de posturas críticas e de valorização e o respeito pela profissão (D’AVILA, 2007).

Brzezinski (2002), em seus estudos sobre identidade profissional circunstancia a profissão-professor em nosso país, a uma sociedade capitalista, dividida em classes que se conflitam. O professor é profissional que se insere na classe trabalhadora, que se antagoniza com a classe hegemônica dominante.

A autora concebe a profissionalização docente como unidade dialética entre a profissionalidade e o profissionalismo. Suas concepções são assim expressas:

A profissionalidade consiste no domínio de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de competências como requisitos profissionais indispensáveis ao propósito de tornar o sujeito leigo um(a) professor(a). O profissionalismo é concebido como desempenho competente e comprometido dos deveres e assunção de responsabilidades inerentes ao exercício da profissão professor(a) (BRZEZINSKI, 2016, p. 113).

Ao diferenciar profissionalidade e profissionalismo, Brzezinski (2016) esclarece que o primeiro termo se refere ao processo de formação e desenvolvimento profissional do professor, enquanto que o segundo termo se refere à qualidade da prática profissional, à responsabilidade, competência e comprometimento com que a atividade docente deve ser realizada.

Ante um conjunto diversificado de dimensões inerentes ao trabalho docente e ao modo como ele é percebido num dado momento histórico e num determinado contexto, torna-se necessário analisar mais detidamente como vai se construindo a profissionalidade e o profissionalismo, constituidores da identidade docente.

Para Flores (2014) a identidade que o professor tem de si próprio e os significados que os outros atribuem ao seu trabalho depende de diferentes fatores, que envolvem desde a forma como se relaciona com seus alunos, com a disciplina que ministra e até com as funções que desempenha em seu ambiente de trabalho.

Imbernón (1994 apud FLORES, 2014, p. 854) considera que “a visão mais convencional ou clássica do que significa ser profissional não leva em consideração as características intrínsecas e peculiares do ensino (nomeadamente as suas dimensões pessoal, moral, emocional e social)” e sustenta que “a perspectiva clássica se tornou obsoleta”, não sendo por isso, válida para analisar a natureza profissional do ensino. O autor sugere que esta visão estática e determinista dê lugar a uma visão mais dinâmica e multidimensional, de modo a compreender mais profundamente a cultura profissional de uma dada profissão.

Analisar a construção da identidade profissional do professor, a constituição de sua profissionalidade e do seu profissionalismo implica conhecer os contextos formativos e as condições de sua prática pedagógica. Implica também conhecer sua concepção sobre a importância de seu papel na sociedade e a luta dos educadores brasileiros em prol da valorização de sua profissão. Flores (2014, p.855) assegura que a profissionalização está associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) por meio do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional) e “o profissionalismo diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso, dos professores”.

Núñez e Ramalho (2008, p.1) esclarecem que um elemento que contribui para os processos de profissionalização está relacionado “com a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional”. Dessa forma, as representações que eles têm sobre sua atividade profissional, sua formação e condições de trabalho no exercício da profissão são componentes do conhecimento profissional.

Os autores explicam que este conhecimento se torna a base para a construção da identidade profissional que surge como um processo dinâmico e interativo de socialização e nele influem:

[...] dimensões pessoais e sociais que possibilitam identificar características pessoais do agir profissional, as quais se estruturam em relação com um agir coletivo (do grupo profissional). Os professores assumem uma forma de ser docente em função das relações complexas entre as demandas sociais e pessoais, condicionadas pelos contextos sociais e históricos. (RAMALHO; NUÑEZ, 2006, p. 2).

Os termos profissionalização e profissionalismo, de acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), são termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e das perspectivas teóricas em que são utilizados. Sacristán (1995, p. 65) define profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Sacristán (1995) destaca ainda que a profissionalidade desenvolve-se nos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores constroem a sua prática na intersecção desses diferentes contextos. Os modos de trabalho docente podem variar entre a adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais críticas e estratégias de mudança.

As concepções do autor apontam que a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor.

Contreras (2002, p. 73) utiliza a expressão profissionalidade para designar “o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional, no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”. Nessa concepção, a profissionalidade docente está relacionada às qualidades da prática profissional frente às exigências específicas da tarefa educativa e reflete a dialética entre as condições da realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho profissional dos professores, por um lado e por outro, as formas de viver e desenvolver a profissão na prática docente.

Ramalho e Nunes (2006, p. 3) declaram que os professores são os atores principais na construção de sua identidade como parte dos processos de profissionalização e explicam que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais a respeito das representações elaboradas sobre “o ofício” e da revisão de tradições. Essa construção é produto de sucessivas socializações no embate contraditório de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos (RAMALHO; NUÑEZ, 2006, p. 3).

Para os autores, a construção da identidade é um processo complexo por ser mediado por diferentes processos de socialização, ampliado pela construção de saberes que ocorrem nos espaços-tempo de formação e também no exercício da profissão. Compreendem que a construção da profissionalidade docente é processo e produto de construções de identidades da docência. Evidencia-se que a construção da profissionalidade docente vai se consolidando a partir de diferentes contextos históricos, sendo formada por concepções e representações da docência construídas antes mesmo do ingresso na profissão (RAMALHO; NUÑEZ, 2006).

Bazzo (2007, p. 87) argumenta que “a profissionalidade seria a condição em potência para se exercer uma dada profissão, isto é, representaria um estado anterior à ação”. E reitera que a profissionalidade do professor representa a potencialidade de sua atuação, fundamentada no conjunto de conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela.

Este conjunto de requisitos profissionais que tornam a pessoa leiga um professor, situa-se na formação inicial, conforme descrito

[...] a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

É importante considerar que as expressões profissionalismo, profissionalidade e profissionalização são polissêmicas. As diferentes variantes de seus significados podem depender das perspectivas, tempos, contextos, culturas e sentidos que lhes são atribuídos pelos pesquisadores do assunto. Essa diversidade de sentidos não significa a supremacia de um enfoque sobre outro. Ao contrário, representa a diversidade e riqueza de acepções que podem ser a elas atribuídas.

O processo de profissionalização docente das egressas de 2014 do Curso de Pedagogia do CCSEH – UEG será analisado a partir das características da profissionalidade e do profissionalismo constituídos por elas nos diferentes espaços de socialização, durante a formação profissional e nas escolas na qual atuam como docentes.

Para a análise das contribuições das 11 participantes da pesquisa, será considerada a concepção de profissionalização docente como unidade dialética entre a profissionalidade e o profissionalismo, especialmente as contribuições de Brzezinski (2002) e dos demais teóricos.

No capítulo 2 será apresentado um estudo sobre as teorias do currículo, sua história e concepções para a compreensão das influências que exercem sobre a prática educativa na sociedade. Esse estudo irá fundamentar a análise das políticas curriculares do Curso de Pedagogia/2011 do Câmpus CSEH da UEG.

## CAPÍTULO 2

### TEORIAS DO CURRÍCULO: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E HISTORICIDADE

A evolução histórica do curso de Pedagogia no Brasil foi analisada no Capítulo 1, com base nos dispositivos legais e nos contextos em que foram instituídos, para fundamentar a pesquisa sobre a formação e identidade dos profissionais pedagogos. Assim sendo, a análise realizada evidenciou a configuração de diferentes identidades do profissional pedagogo, determinadas por condicionantes históricos, sociais, políticos e educacionais de cada época (SOKOLOWSKI, 2013).

A identidade mais recente, configurada com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, na emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3, de 2/2/2006 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006 é a identidade “consensuada”, que foi discutida no Capítulo 1. Para Brzezinski (2011) ela se apresenta como identidade *unitas multiplex*. Esta, configurada pela articulação da formação do pedagogo como professor, gestor e pesquisador e defendida por autores que adotam a concepção de que a docência é a base da identidade do pedagogo.

Elaboradas num processo permeado por embates, discussões, negociações e consensos entre os diversos atores<sup>7</sup> que estiveram presentes nos diferentes contextos de elaboração, as DCNP deram um novo rumo à formação do pedagogo. Foi ampliada a finalidade do curso que passou a ter como campo de formação e atuação do egresso de Pedagogia a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O curso passou a ter também como finalidade a preparação do pedagogo para atuar na gestão, nas atividades de

---

<sup>7</sup> Gramsci enriquece a teoria marxista de estado com sua “teoria ampliada do estado” quando defende que “[...] pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 1982, p. 10, grifos do autor). No contexto acima, entre os atores citam-se os representantes de sociedade política como o Conselho Nacional de Educação e os de sociedade civil, sobretudo as entidades científicas como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e CEDES.

produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Aprovadas as DCNP, as universidades iniciaram um processo de reformulação de seus cursos, buscando atender às novas exigências legais. Uma série de mudanças significativas na composição curricular foram desenvolvidas para imprimir ao curso uma base para a docência, superar a histórica dualidade entre o bacharelado e a licenciatura e conceber como múltipla a identidade do pedagogo, por referir-se às funções de professor-pesquisador-gestor.

Considerando que a constituição da identidade de um profissional é construída com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e materializadas na organização curricular do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, nesse capítulo serão abordadas concepções e teorias de currículo, para compreendê-lo como uma construção histórica, social e cultural. Nas últimas duas décadas no Brasil a dinâmica social tem apontado para a reconfiguração das diferentes identidades, com a forte presença dos movimentos sociais constituídos por mulheres, negros, homossexuais, indígenas, quilombolas, crianças, idosos e outras minorias, “nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais” (ARROYO, 2013, p. 11).

Para o autor esses movimentos sociais reivindicam currículos de formação e educação que afirmem essas identidades coletivas. Tais movimentos pressionam ainda para que entrem no território do conhecimento legítimo “as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para os campos dos currículos e da docência” (ARROYO, 2013, p. 11).

As reconfigurações da cultura e das identidades que se originam da diversidade dos movimentos e das ações coletivas, ricas e ao mesmo tempo tensas, terminam reconfigurando o território dos currículos de formação de professores e da educação básica. Ao considerar o currículo como território em disputa, Arroyo (2013, p. 13) pondera que o currículo é “o núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola” e por isso mesmo “o mais cercado, mais normatizado”. Entretanto, destaca que é também o componente mais “politizado, inovado e ressignificado”.

A perspectiva de que o currículo é o centro da ação educacional tem provocado muitos estudos e discussões, especialmente por parte daqueles que pesquisam sobre esse campo de conhecimento. Moreira e Silva (2006, p. 7) explicam que há muito tempo o currículo deixou de ser apenas uma “área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos,

métodos e técnicas”. Na contemporaneidade os estudos sobre o currículo ancoram-se em aspectos sociológicos, políticos e epistemológicos.

Etimologicamente a palavra currículo vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”. Silva (2010, p. 15) explica que “no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar quem somos”. Assim não é possível conceber o currículo com um único sentido, considerando que existem diferentes percursos.

A seguir, serão abordadas as concepções de currículo delineadas a partir das diferentes concepções de educação que caracterizaram cada contexto histórico.

## 2.1 Currículo: história, concepções e teorias

O termo currículo origina-se como um campo especializado de estudos nos Estados Unidos, num contexto de “formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios direcionados à educação”, associado à institucionalização da educação de massas e aliado à manutenção de uma identidade nacional diante das “sucessivas ondas de imigração e do crescimento do processo de industrialização e urbanização” (SILVA, 2010, p.22).

O autor menciona que Bobbitt, em 1918, escreveu o livro “*The Curriculum*” que foi considerado o marco do currículo como campo de estudo. Silva (2010) destaca que antes de Bobbitt, John Dewey tinha escrito um livro, em 1902, intitulado “*The child and the curriculum*”.

Concepções divergentes de currículo são derivadas dos diversos modos como a educação é concebida historicamente. Moreira e Candau (2003) explicam que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja entendido como

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 1).

Os autores destacam que não é possível considerar algumas dessas concepções de currículo como certas ou erradas, porque elas refletem “variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos”. No entanto, esses autores afirmam que as discussões sobre currículo incorporam conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais que se “moldam” ao contexto onde os conhecimentos são ensinados e aprendidos, bem como às transformações que se deseja efetuar nos alunos, os valores e as identidades que se deseja construir (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 18).

Brzezinski (1995), citada por Menezes Junior (2018), considera o currículo como um elemento da organização que compõe o processo educacional. Para a autora, o currículo é necessário como um dos elementos mediadores entre a política educacional e as necessidades sociais dos estudantes e das instituições educacionais, na formação para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania, em favor da formação omnilateral dos envolvidos no processo educativo. Sob esta concepção de currículo, os docentes e discentes assumem papéis importantes na organização escolar: o professor, ao exercer a mediação entre os conhecimentos construídos, transmitidos e recriados na prática social e o discente, com aquilo que domina a partir de sua inserção numa cultura e numa sociedade.

Por sua vez, Moreira e Silva (2006, p. 7) argumentam que tão importante quanto analisar “como” o currículo é organizado, é indagar o “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar a ser transmitido. Os autores consideram o currículo como um “artefato social e cultural” colocado “na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. Nesse sentido, consideram que o currículo não deve ser considerado “elemento inocente e neutro” porque a transmissão do conhecimento social não se realiza de forma desinteressada. Existe um contexto histórico, existem interesses a serem atendidos, há uma disputa pelo poder no território do currículo (ARROYO, 2013), tanto na organização do currículo quanto na escolha dos conhecimentos que irão constitui-lo existe uma intencionalidade. Dessa forma, ambas não acontecem aleatoriamente e podem ser conflitantes com outras concepções.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 7).

Nessa perspectiva, o processo de produção curricular não ocorre desvinculado da organização da sociedade e da educação. O currículo reflete o contexto histórico e os interesses dos grupos que detêm o poder político e econômico. As visões de sociedade e de educação desses grupos é que orientam a escolha dos saberes elaborados, considerados por eles, como socialmente válidos para serem ensinados a toda população, na forma de currículo (MOREIRA; SILVA, 2006).

De acordo com Silva (2010) mais interessante do que definir currículo é saber quais questões uma teoria ou um discurso curricular busca responder. O autor sinaliza que a questão central que fundamenta as teorias do currículo é “saber qual conhecimento deve ser ensinado” ou seja, “o quê?” deve ser ensinado (SILVA (2010, p. 14, grifo do autor). As diferentes teorias

podem “recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”. Descreve-se essa diferenciação nos termos que se seguem

As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2010, p. 14).

A construção de um currículo sofre diferentes influências históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais e por isso o currículo torna-se um campo impregnado de ideologias, valores, forças e interesses. Essas influências direta ou indiretamente, irão delinear a visão de mundo, de homem, de educação e de sociedade que irá afetar os sujeitos que serão a ele submetidos.

Silva (2010, p. 16) esclarece que as teorias do currículo não estão situadas “num campo “puramente” epistemológico, de competição entre puras teorias”, estão, na verdade situadas em um contexto de busca do consenso para a obtenção da hegemonia. As concepções do currículo não podem ser consideradas certas ou erradas. Elas refletem diferentes posicionamentos teóricos que buscam orientar a ação educativa nos contextos históricos em que surgiram. O autor reitera que

As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2010, p. 16).

A elaboração de um currículo refere-se a um processo social. Os critérios de definição de como um currículo deve ser, ou qual teoria o fundamenta, são as questões epistemológicas e os determinantes sociais como a cultura, o poder e os interesses daqueles que o detêm. Nesse cenário, privilegiar e selecionar um conhecimento se configura em uma operação de poder, assim como escolher entre várias possibilidades uma identidade ou subjetividade como ideal, é também uma operação de poder. É a questão do poder que diferencia as teorias do currículo (SILVA, 2010).

As teorias sobre o currículo, conforme os autores pesquisados (Silva (2010); Moreira (1990); Moreira; Candau (2003); Moreira; Silva (2006); Malanchen (2014, 2015, 2016) se apresentam como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas e como teorias críticas e pós- críticas. Essas últimas defendem que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, pois as teorias do currículo implicam relações de poder, conhecimento e identidade.

A seguir serão abordadas as teorias do currículo tradicionais, críticas e pós-críticas a partir de sua historicidade e concepção, conforme classificação feita por Silva (2010).

### 2.1.1 Teorias tradicionais

A origem do campo de estudo do currículo, conforme descrito anteriormente, encontra-se nos Estados Unidos, após a Guerra Civil (1861 a 1865). Silva (2010) explica que nesta época intensificaram-se os movimentos migratórios e a massificação da escolarização porque a economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial, acelerando o processo de industrialização e de urbanização da sociedade.

A preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo surgiu devido a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles. Com seus diferentes costumes e condutas, a cultura dos imigrantes “acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 10). De acordo com os autores:

Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de ser adotados. A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam.

Entende-se que coube à escola a função de inculcar os valores, as condutas e os hábitos considerados “adequados” e o currículo constituiu-se como “o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 2006, p.11). Para atingir esse objetivo foi necessário que as escolas se ajustassem às novas necessidades da economia mediante um currículo organizado com base nas características de ordem, racionalidade e eficiência.

Moreira e Silva (2006) explicam que duas grandes tendências podem ser observadas nos estudos e propostas sobre o currículo. A primeira, representada pelos trabalhos de Dewey (1902) e Kilpatrick (1918), voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno. A segunda, representada pelo pensamento de Bobbitt (1918), voltada para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta, considerados na época, como desejáveis. No Brasil, a primeira contribuiu para o desenvolvimento da Escola Nova (escolanovismo) e a segunda constituiu “a semente do que aqui se denominou de tecnicismo”.

A proposta de Bobbitt (1918) é que a escola funcionasse como qualquer empresa comercial ou industrial. Silva (2010, p. 23) assevera que Bobbitt (1918) queria que o sistema educacional fosse capaz de “especificar precisamente que resultados pretendia obter”, “estabelecer métodos” na obtenção de resultados de forma precisa e utilizar “formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados”.

O sistema educacional deveria estabelecer de forma precisa seus objetivos e esses deveriam basear-se no exame das habilidades necessárias para que o aluno pudesse exercer suas ocupações na vida adulta com eficiência. O modelo de Bobbitt (1918) direcionava-se para a economia e tinha a eficiência como palavra de ordem. Ao transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor<sup>8</sup>, acreditava que o sistema educacional seria “tão eficiente quanto qualquer empresa econômica”, se funcionasse de acordo “com os princípios da administração científica” (SILVA, 2010, p. 23).

As teorias tradicionais segundo Silva (2010) preocupavam-se com questões de organização e caracterizavam-se por aceitar o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, concentrando-se em questões técnicas, numa perspectiva burocrática e mecânica, focada no desenvolvimento de habilidades. Silva (2010, p. 23) reforça tais ideias ao afirmar que “[...] a atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente, ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta”.

O modelo de currículo proposto por Bobbitt (1918) foi consolidado num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, e dominou o campo do currículo nos Estados Unidos, influenciando vários países, inclusive o Brasil por quatro décadas. Para Tyler a organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder a quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
  2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
  3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
  4. Como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados?”
- As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2010, p.25).

Conforme Silva (2010), ao buscar as respostas a essas perguntas, Tyler orienta que devem ser realizados estudos sobre os próprios aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação e ainda devem ser ouvidas as sugestões de especialistas das diferentes disciplinas, passando pelos filtros da Filosofia Social e Educacional e da Psicologia, para que os objetivos

---

<sup>8</sup> Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi um engenheiro mecânico norte-americano, considerado o fundador da Teoria Geral da Administração. Esta teoria se baseia na aplicação de métodos e técnicas da engenharia industrial, para elevar os níveis de produtividade e reduzir o desperdício e as perdas sofridas pelas indústrias.

fossem formulados em termos de comportamento explícito. De acordo com Silva (2010) essa característica comportamentalista influenciou a tendência tecnicista que prevaleceu na educação estadunidense nos anos sessenta.

Concorrendo com a tendência de Bobbitt (1918), a de John Dewey (1902) era considerada mais progressista, pois se preocupava com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. A tendência de Dewey (1902) defendia que no planejamento curricular fossem considerados os interesses e as experiências das crianças e jovens.

Silva (2010, p. 23) argumenta que a educação para Dewey (1902) não era tanto “uma preparação para a vida ocupacional adulta”, como um “local de vivência e prática direta dos princípios democráticos”. Entretanto ressalta que a influência de Dewey (1902) na formação do currículo como campo de estudos, não se refletiu como a de Bobbitt (1918), provavelmente porque a proposta deste último parecia indicar uma educação mais científica.

É importante considerar que as duas tendências, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas para as transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais passava o país. Moreira e Silva (2006) todavia defendem que mesmo de maneira diversa as duas tendências buscavam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava.

Essas tendências, fundamentadas numa perspectiva mais tradicional de educação, escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular desde os anos vinte até o final da década de setenta e início da década seguinte. Silva (2010, p. 26) destaca que tais tendências constituíram, de certa forma, “uma reação ao currículo clássico, humanista”, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. Tais tendências só foram contestadas definitivamente nos Estados Unidos com o movimento reconceptualização do currículo.

As teorias críticas do currículo, que serão abordadas no próximo subtópico, preocuparam-se em compreender, baseados na teoria dialética-crítica de Karl Marx (1818-1883), qual o real papel do currículo na educação.

### **2.1.2 Teorias críticas**

A década de 1960 foi marcada pela emergência de movimentos sociais e culturais que questionavam de forma explícita a sociedade e suas organizações. Entre esses movimentos Silva (2010, p. 29) aponta

[...] os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil.

Nesse contexto, surgiram as primeiras teorias que questionavam o pensamento e a estrutura educacional vigente, em específico, as concepções tradicionais do currículo. As propostas pela renovação das teorias do currículo começam a ser reivindicadas por diferentes países. A literatura educacional estadunidense reconhece a exclusividade do “movimento de reconceptualização”. A “nova sociologia da educação” é reivindicada pela literatura inglesa com base nos estudos do sociólogo Michael Young (1971); no Brasil a partir da obra de Paulo Freire e na França com os ensaios fundamentais de Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971) (SILVA, 2010, p. 29, grifo do autor).

Silva (2010) afirma que com base na teoria de Marx surgiram teóricos críticos como Louis Althusser com a obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado* (1970), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com *A reprodução* (1970), Baudelot e Establet com a obra *L'école capitaliste en France* (1971), entre outros. No entanto, o autor declara que o movimento de renovação das teorias do currículo, que abalou a teoria educacional tradicional, surgiu em vários lugares ao mesmo tempo.

Assim, as teorias críticas surgem num contexto em que autores inconformados com as injustiças e desigualdades sociais denunciam o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura de classes sociais da sociedade capitalista, por meio do currículo. Essas teorias efetuam uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, pois estas “restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo” enquanto “as teorias críticas questionam o *status quo*, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2010, p. 30, grifos do autor).

Nessa linha de raciocínio as teorias tradicionais são “teorias de aceitação, ajustes e adaptação”, enquanto que as teorias críticas são “teorias de desconfiança, questionamento e de transformação radical”. Para as teorias críticas o importante “não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo *faz*” (SILVA, 2010, p. 30, grifo do autor). Assim, essas se preocuparam em compreender qual era o real papel do currículo na educação, questionando os arranjos sociais e educacionais que definiam como o conhecimento escolar era selecionado e reconhecendo a relação entre educação e ideologia.

Althusser (1970), filósofo francês, fez uma breve referência à educação em seus estudos revelando que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia e a transmite por meio da escola. Para o filósofo, a escola seria *lócus* ideal para que o capitalismo pudesse reproduzir essa ideologia, pois, é justamente a escola que atinge toda a população por um período de tempo prolongado. A escola atua ideologicamente, mediante seu currículo

[...] de forma direta através das matérias mais susceptíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História e Geografia [...] de forma mais indireta através de disciplinas “mais técnicas”, como Ciências e Matemática (SILVA, 2010, 31-32, grifo do autor).

O argumento utilizado por Althusser (1970) fundamenta-se na visão de que a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir “que o *status quo* não fosse contestado”. Reforçando esse pensamento, Silva (2010, p. 31), argumenta que Althusser defendia que a sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes econômicos, como “a força de trabalho e os meios de produção” e da “reprodução dos componentes ideológicos”, para dar continuidade às condições de sua produção material.

Althusser (1980) relaciona a reprodução da força de trabalho não só à reprodução da qualificação desta força de trabalho. Afirma que

A reprodução da força de trabalho tem pois como condição *sine qua non*, não só a reprodução da «qualificação» desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da «prática» desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer: «não só mas também», pois conclui-se que é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho (ALTHUSSER, 1980, p.22, grifos do autor).

Enquanto Althusser (1970) enfatizava o papel do conteúdo das matérias escolares na reprodução da ideologia, Silva (2010) explica que Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), economistas estadunidenses, trazem a público a natureza da conexão escola e produção. Para os economistas a aprendizagem ocorre ante a vivência das relações sociais e das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista, como: obediência, pontualidade, assiduidade, confiabilidade e outras, trabalhadas pela escola, para que se incorporem na psique do estudante, futuro trabalhador.

De acordo com Silva (2010), para Bowles e Gintis (1976) a escola contribui para esse processo não pelo conteúdo explicitado em seu currículo, mas quando espelha em seu funcionamento as relações sociais do local de trabalho. Assim a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista, quando as escolas destinadas aos trabalhadores subordinados privilegiam relações sociais que os levam a “praticar

papéis subordinados” para que “os estudantes aprendam a subordinação”. Ao contrário, as escolas destinadas “aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional” favorecem relações sociais “nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia” (SILVA, 2010, p. 33).

Partindo da crítica à cultura capitalista escolar, mas afastando-se das análises marxistas, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), sociólogos franceses, discutem o modelo de reprodução social. Silva (2010) esclarece que para eles, a reprodução social ocorre por intermédio da cultura dominante que desenvolve o processo de homogeneização social, de modo que os hábitos, valores, gostos e costumes das classes dominantes passam a ser considerados como “cultura”, assim desprezam-se os hábitos, valores, gostos e costumes das classes dominadas.

Conforme os sociólogos, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. Silva (2010, p. 34) destaca que nessa perspectiva, a cultura que tem prestígio e valor social é a cultura das classes dominantes; se constitui em “capital cultural” e faz com que a pessoa que a possui “obtenha vantagens materiais e simbólicas”. Para o autor, Bourdieu e Passeron (1970) defendem que a escola funciona por um mecanismo de exclusão, eliminando do processo educativo aqueles que não conseguem assimilar a cultura ensinada, porque o “currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2010, p. 35).

As crianças das classes dominantes compreendem facilmente esse código, que é natural para elas que viveram imersas nele durante toda sua vida. Conforme o autor, ao mesmo tempo em que as crianças e jovens das classes dominantes vêem sua cultura reconhecida e valorizada, esse código parece indecifrável para as crianças das classes dominadas. E acrescenta, além de verem sua cultura nativa desvalorizada, as crianças e jovens das classes dominadas, que já têm seu capital cultural inicialmente baixo ou nulo, não conseguem aprender e encaram o fracasso escolar. Nesse contexto, a educação atua como sendo a responsável pela exclusão social, eliminando do processo aqueles que não conseguem compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes, e através da reprodução cultural “as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social” (SILVA, 2010, p.35).

Bourdieu e Passeron (1970) em oposição ao currículo baseado na cultura dominante, centram-se nas culturas dominadas. Entretanto, Silva (2010) esclarece que os sociólogos ao explicarem que a classe dominante define sua cultura como desejável, não advogam que a cultura dominada é a desejável. A análise de Bourdieu e Passeron (1970)

propõe, mediante o conceito de pedagogia racional, uma pedagogia e um currículo que reproduzam na escola para as crianças das classes dominadas aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.

Se na teoria tradicional a cultura e o currículo constituem um par inseparável, a teorização crítica continua essa tradição ao conceber a educação e o currículo envolvidos com o processo cultural. Moreira e Silva (2006, p. 27) apontam que a diferença é que na teoria crítica, o currículo é fundamentalmente político e que não existe “*uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada”, e por essa razão, “digna de ser transmitida” através do currículo às futuras gerações. Ao contrário, os autores defendem que

[...] a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 27).

Arroyo (2013) corrobora com os autores ao reconhecer que na organização do currículo, a imposição cultural de um grupo sobre outros contribui para que crianças e jovens não se identifiquem com a cultura da escola, com suas normas e estruturas. Para o autor a escola valoriza o conhecimento da classe dominante, considerado como conhecimento legítimo, e desconsidera os conhecimentos e experiências da classe popular. Arroyo (2013) concebe o currículo como um território em disputa e propõe que esses sujeitos lutem por espaço no território do conhecimento.

Nessa perspectiva são inseparáveis as ideias de cultura, grupos e classes sociais, especialmente quando se considera que numa sociedade dividida em classes, é no campo da cultura que ocorre a luta pela manutenção ou para a superação das divisões sociais. Os autores elucidam que a concepção da cultura como um campo contestado e ativo é necessária para se rejeitar a concepção convencional do currículo como veículo de transmissão de conhecimento, que será “passivamente absorvido”. E afirmam que o currículo é “um terreno de produção e de política cultural” e que os materiais existentes funcionam como “matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 27).

As análises sobre currículo e cultura centradas ora na concepção de veículo de transmissão e reprodução, ora como terreno de produção cultural, contestação e transgressão, possibilitaram o aparecimento de outra concepção de currículo, conhecida como “o movimento de reconceptualização” (SILVA, 2010, p. 37, grifo do autor).

Na mesma direção o autor destaca que o movimento “reconceptualista” surge no final dos anos sessenta em oposição à concepção tradicional do currículo. Considera que a compreensão de currículo, como atividade meramente técnica e administrativa, já não se

coaduna com as teorias sociais, especialmente as de origem europeia como: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt (SILVA, 2010).

O movimento “reconceptualista” consoante Silva (2010) surge na França e na Inglaterra, a partir das áreas de sociologia crítica e da filosofia marxista. Já nos Estados Unidos e Canadá, o movimento da crítica surge no próprio campo de estudo da educação. Nos Estados Unidos a crítica aos modelos tradicionais dividiu-se em dois campos, de um lado estavam as pessoas que utilizavam os conceitos marxistas, que enfatizavam “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo”. Do outro lado, estavam os que faziam críticas à educação e ao currículo tradicional, tendo como inspiração “as estratégias de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica” (SILVA, 2010, p. 38).

O movimento “reconceptualista” pretendia incluir os dois campos teóricos de análise, o fenomenológico e o marxista. No entanto, os marxistas procuraram distanciar-se dessa inclusão por considerarem o movimento pouco político e muito centrado em questões subjetivas. Para Michael Apple (1979) e outros autores de inspiração marxista, o movimento “reconceptualista” apesar de questionar o modelo técnico dominante “era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo” (SILVA, 2010, p. 39).

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2010, p. 40).

Para os teóricos do campo da fenomenologia o currículo é visto como experiência e como lugar de interrogação e questionamento da experiência. As categorias das perspectivas tradicionais do currículo como “objetivos”, “aprendizagem”, “avaliação”, “metodologia” (grifos do autor), são conceitos de segunda ordem, que aprisionam a experiência pedagógica e educacional de docentes e estudantes. No currículo de matriz fenomenológica é a própria experiência dos estudantes que se torna objeto de investigação (SILVA, 2010, p. 41, grifos do autor).

Entre as teorias de currículo baseadas nas análises sociais de Marx (1844), a elaborada por Michael Apple (1979) exerceu grande influência na educação. Segundo Silva (2010) Apple contrapõe-se às perspectivas tradicionais sobre currículo e o coloca no centro das teorias educacionais críticas. Ao relacionar o currículo às estruturas econômicas e relacionais mais amplas o referido autor defende

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2006, p.59).

Para o autor o currículo não é um conjunto de conhecimentos escolhidos sem intencionalidade, porque o conhecimento incorporado a ele é um conhecimento particular, que atende aos interesses particulares das classes e grupos dominantes, responsáveis pelos processos de seleção e distribuição de conhecimentos. O currículo retrata o resultado de uma seleção comprometida com o conhecimento oficial e por isso, definido como conhecimento legítimo (APPLE, 2006).

De acordo com Silva (2010) a preocupação de Apple (2006) em sua análise não é com a validade do conhecimento corporificado no currículo, ou mesmo saber qual conhecimento é verdadeiro, mas saber qual conhecimento é considerado verdadeiro. Para Silva (2010) a preocupação de Apple é

[...] com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. [...] Na perspectiva postulada por Apple, a questão importante é [...] a questão do “por quê”. Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não os outros? E para evitar que esse “por que” seja simplesmente respondido por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de *quem*?” (SILVA, 2010, p. 47, grifos do autor).

Apple (2006) esclarece que é necessário perceber que as instituições educacionais não influenciam somente na distribuição de valores ideológicos e de conhecimento

Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 2006, p. 45).

Henry Giroux (2006) é outro autor que teoriza criticamente questões sobre currículo. Para Silva (2010, p. 51) o estudioso faz críticas aos critérios de eficiência e racionalidade técnica presentes no currículo, porque deixavam de considerar o “caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais” do conhecimento. Ao desconsiderar os aspectos sociais e históricos do conhecimento, as teorias tradicionais contribuíam para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Nesse sentido, entende que as escolas se constituem em “uma forma particular de vida organizada” que têm o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais. Ao privilegiar o capital cultural dos grupos dominantes atacam “a noção

de cultura como uma esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogos” (GIROUX, 2006, p. 94). Além disso, o autor argumenta que os interesses econômicos e políticos legitimam formas de pedagogia que reduzem a aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição. Essas práticas negam aos estudantes as vozes, vivências, experiências e histórias por meio das quais eles dão sentido ao mundo.

Os estudos de Giroux (2006), conforme Silva (2010, p. 52), basearam-se nos conceitos desenvolvidos por Adorno, Horkheimer e Marcuse, autores da Escola de Frankfurt, que fundamentaram suas análises “na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica”. Preocupado em buscar uma alternativa para a superação do pessimismo e do imobilismo característicos das teorias da reprodução, Giroux busca no conceito de resistência as bases para desenvolver uma teorização crítica.

Concebendo o currículo como o local em que são produzidos e criados os significados culturais, Giroux busca superar a ideia de que ele está envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos” e analisa a pedagogia e o currículo numa perspectiva de “política cultural”. Reconhece ainda que esses significados estão ligados por relações sociais de poder e desigualdade, e que são significados ao mesmo tempo impostos e contestados (SILVA, 2010, p.55-56, grifos do autor).

Giroux (2006, p. 95) defende a escola como território de luta, na qual os conflitos sociais

[...] ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

Para trabalhar contra a dominação das estruturas econômicas e sociais Giroux (2006) propõe uma “pedagogia da possibilidade”, pois sugere que

[...] existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (SILVA, 2010, p. 53).

Com base nessa possibilidade de resistência, Silva (2010) reconhece que Giroux (2006) acredita que estudantes e professores possam desenvolver uma pedagogia e um currículo com conteúdo político, que seja crítico em relação às crenças e aos arranjos sociais dominantes. Como consequência terão uma maior conscientização do papel do controle e do poder que são exercidos pelas instituições e estruturas sociais, e se tornarão emancipados e libertados desse

poder e controle. Nessa ótica, os estudantes têm a possibilidade de exercer práticas democráticas de discussão, questionamento e participação instigados por professores críticos e que se envolvem com o processo de emancipação e libertação.

Silva (2010) reconhece a influência de Paulo Freire (1987) na obra de Giroux, especialmente sua concepção libertadora de educação. No entanto, apesar de enfatizar a importância da participação das pessoas na construção de seus próprios significados e de sua própria cultura, Freire destaca as relações entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder.

A crítica que Freire faz ao currículo predominante na época está sintetizada no conceito de “educação bancária”, que concebe o conhecimento como um conjunto de informações e fatos que o professor deve transferir para o aluno, como num ato de depósito bancário.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual essa se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Conforme Silva (2010, p. 59) nessa concepção tradicional o conhecimento é percebido como “algo que existe fora e independente” das pessoas que participam do ato pedagógico. Transmitido pelo professor com base num verbalismo vazio, o conhecimento é desvinculado da realidade dos alunos, receptores passivos e não questionadores.

Como alternativa à concepção bancária, alvo de sua crítica, Freire (1987, p. 40) propõe a concepção de educação libertadora, problematizadora “de caráter autenticamente reflexivo” que ‘implica um constante ato de desvelamento da realidade’. O autor reconhece que essa educação “não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 39, grifos do autor).

A prática da educação bancária de acordo com Freire (1987) inibe o poder criador dos educandos ao impor a eles a condição de receptores passivos e reprodutores dos conhecimentos, condição que aliena e limita a compreensão da realidade. O autor defende a educação problematizadora, que por seu caráter reflexivo, amplia a possibilidade do desvelamento da realidade e antagoniza mais uma vez as duas concepções ao afirmar

A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE, 1987, p.41, grifo do autor).

A prática da educação bancária é apresentada por Freire (1987) como uma prática de dominação, que mantém a ingenuidade do educando para acomodá-lo ao mundo da opressão. A educação libertadora baseia-se no diálogo para desmistificar a realidade e libertar o pensamento pela ação dos homens (FREIRE, 1987).

Malanchen (2016, p. 63) salienta que Freire utilizava em seu método as vivências dos educandos para definir os conteúdos programáticos e as tomava como objeto de conhecimento em sua prática dialógica. Ao priorizar a vivência cultural cotidiana do educando ou grupo, por meio dos temas geradores, buscou suprimir a diferença entre a cultura erudita e a cultura popular, analisando-a simplesmente como o resultado de qualquer trabalho humano. Ao conceituá-la como cultura popular, Freire a reconhece “como conhecimento que verdadeiramente deve compor o currículo”.

Freire ainda destaca que conhecer envolve intercomunicação e intersubjetividade porque o ato de conhecer não acontece como um ato isolado e individual. Segundo Silva (2010, p. 60) Freire concebe o ato pedagógico como um ato dialógico, de maneira que “educador e educando criam, dialogicamente, um conhecimento *do* mundo” (grifo do autor).

No início da década de 1980 emergem as propostas pedagógicas, fundamentadas na teoria histórico-crítica. Malanchen (2014) explana que essa teoria concebe o currículo como um produto histórico, que resulta de uma luta coletiva e da disputa entre as classes, e por isso envolve questões sociais, políticas e pedagógicas.

Conforme a autora a organização do currículo deve propiciar os meios para a compreensão dos conhecimentos nele inseridos, o movimento de contradição que existe na sociedade e como a classe trabalhadora nele se insere. Enfatiza que “o currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente” (MALANCHEN, 2014, p. 7).

Saviani (2011, p.17), um dos autores que discutem os princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica, argumenta que é fundamental que se trate na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história. Entretanto, alerta que é necessário aplicar ao conhecimento um enfoque científico para que supere o senso comum. Para o autor um conceito abrangente de currículo pode ser assim descrito: “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

O autor esclarece que a pedagogia histórico-crítica se fundamenta em uma proposta pedagógica, cujo compromisso é com a transformação da sociedade. A educação para a

transformação social precisa fortalecer o poder das classes dominadas por meio do conhecimento. Saviani (2011) ainda destaca que a educação só se torna política quando permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite e que será utilizado na luta política. Assim, a tarefa da pedagogia crítica consiste em transmitir os conhecimentos universais produzidos pela humanidade ao longo de sua história e não os conhecimentos de determinados grupos sociais que deles se apropriaram.

Outro movimento de caráter crítico em relação às teorias do currículo ocorreu na Inglaterra, nos primeiros anos da década de 1970, tendo como expoente Michael Young (1971). O movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação – NSE constituiu-se, como Moreira (1990) esclarece, na primeira corrente sociológica direcionada à discussão do currículo.

Os primeiros momentos da NSE foram dominados pela tradição da aritmética porque se baseavam na tradição da pesquisa empírica quantitativa sobre os resultados desiguais que eram produzidos pelo sistema educacional, especialmente relacionados às situações de fracasso escolar a que as crianças e jovens da classe operária estavam submetidos. A preocupação central de Young (1971) segundo Moreira (1990, p. 74) era “a demonstração, não a explicação, das fontes institucionais de desigualdade em Educação”.

Ao concentrar-se em aspectos, por exemplo, como classe social, renda e situação familiar, resultados dos testes, sucesso ou fracasso escolar, essa sociologia, de acordo com Silva (2010, p. 65) não problematizava os resultados e nem “questionava a natureza do conhecimento ou o papel exercido pelo currículo na produção das desigualdades”.

Os estudos de Young (1971) na análise de Silva (2010) concentram-se nas formas de organização do currículo. Para o primeiro, o conhecimento escolar e o currículo devem ser vistos como invenções sociais e como resultado de um processo que envolve conflitos e disputas sobre os conhecimentos que devem constituir o currículo.

Quando utiliza a palavra conhecimento, o autor faz a distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”

O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p 1294).

Aqueles que possuem maior poder e *status* social têm acesso ao “conhecimento dos poderosos” e, conforme Young (2007), a seleção desse conhecimento e sua organização no

currículo sempre foi definida por quem já o detém. O acesso e a distribuição desigual do “conhecimento dos poderosos” colabora para que ele seja restrito a poucos e assim se mantenham as desigualdades. Em relação ao conceito “conhecimento poderoso” no enfoque do currículo o autor destaca

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Para Young (2007), trata-se de um papel fundamental da escola a ampliação do repertório intelectual dos alunos, seja qual for sua condição econômica ou social. Cabe a ela promover situações de aprendizagem, referenciadas em um currículo que permita a seus alunos o acesso ao “conhecimento poderoso”.

O currículo pode contribuir para a promoção da igualdade social, ampliando a cultura de seus alunos. Para isso os elaboradores do currículo precisam considerar com seriedade, a base de conhecimento do currículo que irão oferecer e questionar

Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para as crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente para além de suas circunstâncias locais e particulares (YOUNG, 2007, p. 1297).

Moreira (1990, p. 75) assevera que Young (1971) preocupa-se com a estratificação do conhecimento e ao relacioná-la com a estratificação social questiona: “Que critérios têm sido usados em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores a diferentes conhecimentos? Como relacionar esses critérios e a estratificação deles resultantes, às características da estrutura social?”.

O autor critica as ideias iniciais da NSE por localizarem currículo e escola em um vácuo social (MOREIRA, 1990). A partir da segunda metade da década de 1980, a atuação profissional e os artigos de Young (1995) revelam novas preocupações, inclusive em reavaliar a NSE. Moreira (1990) considera que a teoria de Young (1995) contribuiu para o campo do currículo, especialmente por realçar a centralidade do conhecimento escolar, muitas vezes desconsiderado, em face à grande preocupação com os métodos e técnicas características de outras teorias do currículo.

Arroyo (2012), por sua vez, faz críticas fortes à cultura escolar hegemônica, que privilegia o conhecimento da classe dominante em detrimento do conhecimento da classe popular. Ao reconhecer a imposição cultural de um determinado grupo cultural sobre outros, o autor afirma que as crianças e jovens de coletivos “feitos desiguais”, ao entrarem na escola

encontram um ambiente muito diferente do seu e não se identificam com as lógicas, normas e estruturas que orientam a vida escolar.

Nesse espaço não são reconhecidos como sujeitos que têm uma cultura a ser socializada, porque seus valores e suas formas de pensamento e de expressão não são considerados como conhecimentos legítimos a serem transmitidos pela escola. Assim, para que sejam considerados cidadãos precisam ter acesso à cultura considerada como legítima - a hegemônica.

Arroyo (2013) explica que os currículos e os livros didáticos, compreendidos como espaços de saberes, conhecimentos e concepções apresentam-se desarticulados das vivências sociais e políticas concretas e dos sujeitos que as produzem. Esses conhecimentos aparecem num “vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas” (ARROYO, 2013, p. 77).

Para o autor, a visão dicotômica entre conhecimentos, ensino-aprendizagem e contextos sociais leva à desvalorização das experiências humanas de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia. Suas lutas como coletivo não são consideradas e suas vivências são secundarizadas e desprezadas. Essa desconsideração aos conhecimentos produzidos pelos coletivos atinge não apenas os educandos, mas também os educadores. E quando “as experiências humanas e a diversidade de seus sujeitos é ignorada, apenas algumas experiências, alguns sujeitos e conhecimentos são considerados válidos, universais e legítimos” (ARROYO, 2013, p. 77).

Diante dessa realidade, o autor reconhece que a definição do conhecimento como legítimo e único envolve-se com o padrão de poder, de dominação-subordinação nas sociedades e assim propõe que esses sujeitos lutem por espaço no território do conhecimento e orienta

Nesse quadro de exclusividade pedagógica tão institucionalizada resulta politicamente desestruturante que esses seres pensados inferiores, portadores de saberes inferiores se afirmem sujeitos de Outras Pedagogias e de outros saberes e façam desse território tão cercado um campo de disputa política. “Ocupemos o latifúndio do saber” (ARROYO, 2012, p. 33).

O autor sugere que os coletivos “feitos desiguais” resistam aos currículos e às instituições da ciência moderna com as lutas pela reforma educacional; que articulem as lutas pelo direito à terra e à vida, com a luta pelo direito ao conhecimento, à escola básica e à universidade.

Arroyo (2015) propõe que no processo de elaboração do currículo sejam acolhidos, incorporados e valorizados os conhecimentos produzidos pela diversidade de movimentos

sociais, na diversidade de formas de sua produção, trabalho e resistência. Assim devem ser elaborados currículos

[...] que reconheçam e fortaleçam a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos; que garantam, ainda, o saber de si como sujeitos produtores de conhecimentos, culturas, valores e história; que coloquem em diálogos horizontais esses saberes com o conhecimento produzido pela humanidade (ARROYO, 2015, p. 47).

O autor destaca ainda que os movimentos sociais, ao lutarem pelo direito ao conhecimento, à cultura, às artes, aos valores, devem exigir currículos que deem centralidade aos sujeitos, que acolham e valorizem a diversidade, que sejam mais justos e democráticos e se comprometam com a transformação social. Enfim, que os currículos sejam espaço de emancipação (ARROYO, 2015).

As contribuições de Basil Bernstein (1996) ocupam uma posição especial no contexto da sociologia crítica da educação na Inglaterra. Silva (2010, p.71) esclarece que em sua teoria sociológica do currículo, o autor não está preocupado com o "conteúdo" propriamente dito. Não pergunta por que se ensina esse tipo específico de conhecimento e não outro, ou por que um conhecimento particular é considerado válido e outro não. Seus estudos são direcionados para “as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” [e] “como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle”.

Convém salientar a posição defendida por Moreira (1990) ao reconhecer a importância das análises a respeito do currículo realizadas pelos autores da NSE, evidenciando sua relevância para os estudos que ainda devem ser efetivados sobre este tema na atualidade.

De acordo com Silva (2010), a teorização crítica, fundamentada nas contribuições dos autores citados centrou-se no questionamento do papel que a escola e o currículo exercem na reprodução das desigualdades, influenciados pela ideologia embutida nas práticas curriculares. Com base nessas contribuições, o autor alerta para a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos, a quem pertencem os conhecimentos neles veiculados, quais identidades legitimam e quais negam.

O autor explica ainda que, enquanto as teorias críticas trabalham com noções como ideologia, reprodução, hegemonia e transformação, as teorias pós-críticas trabalham com conceitos de diferença e discurso, buscando articular o currículo com a raça, etnia, gênero e sexualidade. Entretanto, sugere que as teorias pós-críticas, apresentadas a seguir, devem se combinar com as teorias críticas para favorecer a maior compreensão das relações de poder que

ocorrem na sociedade e acrescenta que “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2010, p. 194).

### 2.1.3 Teorias pós-críticas

De acordo com Silva (2010), as teorias pós-críticas ampliaram e aprofundaram as análises das teorias críticas do currículo, direcionando suas preocupações para a questão da diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O autor considera como paradoxal o fato de que essa diversidade, visível nas manifestações e expressões culturais de grupos dominados, conviva com um processo surpreendente de homogeneização cultural oriundo das produções culturais estadunidenses, veiculada pelos meios de comunicação de massa.

Nesse processo ambíguo, surge o multiculturalismo, que tem sua origem no hemisfério norte e apresenta-se, conforme esclarece Silva (2010, p. 85), como um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados” que ocorre no interior desses países, com o objetivo de ver “suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Nesse sentido, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, porque traz para o terreno político a compreensão da diversidade cultural, antes restrita ao campo da Antropologia.

O multiculturalismo fundamenta-se na premissa de que não é possível estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas porque “todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes”. Silva (2010, p. 86) reitera

Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra. [...] Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade.

Com base nesses princípios, o multiculturalismo apresenta duas perspectivas: a liberal e humanista e a crítica. Silva (2010) esclarece que a primeira tem como base as ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. A perspectiva mais crítica considera que essas noções não alterariam as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Isso ocorre porque a ideia de tolerância, apesar de sua conotação de generosidade, expressa uma certa superioridade por parte de quem se mostra tolerante. Nesse sentido, na perspectiva do currículo multiculturalista crítico, a diferença mais que tolerada ou respeitada, deve ser questionada.

O princípio norteador de um currículo multicultural, de acordo com Malanchen (2015) é que a diversidade cultural presente na sociedade seja difundida e para isso o currículo deve ser organizado com base nas experiências de diferentes culturas para que os alunos consigam reconhecer e valorizar a cultura de seu próprio grupo e compreender e respeitar a cultura de outros grupos.

A análise das desigualdades nas teorias pós-críticas evoluiu para discussões de outras dimensões, além daquelas ligadas à classe social geradas pelo capitalismo. Silva (2010) assinala que começa a ser considerado o papel da raça e do gênero. O feminismo aponta para linhas de poder na sociedade pautadas no patriarcado, como geradoras de desigualdades entre homens e mulheres.

De acordo com a teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo. [...] O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla (SILVA, 2010, p. 92).

O autor defende que nenhuma teoria que se apresenta como crítica ou pós-crítica pode desconsiderar as estreitas relações entre o conhecimento, as questões de gênero e o poder, porque “o currículo é, entre outras coisas um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2010, p. 97). Ignorar essa dimensão do currículo seria uma perspectiva limitada e parcial.

Consoante as teorias pós-críticas do currículo, as diferenças raciais e étnicas são evidenciadas por Silva (2010, p. 102) como uma questão histórica e política, e por isso sujeitas a um processo constante de mudança e de transformação. Em sua análise o autor afirma que o currículo “é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial”, porque conserva as marcas da herança colonial. Dessa forma é necessário desconstruir o texto racial do currículo, buscando questionar as narrativas hegemônicas de identidade que o constitui.

Para Silva (2010, p. 102), um currículo não se torna multicultural apenas “pelo acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades”. Para que o currículo multicultural deixe de “ser folclórico para tornar-se profundamente político”, a diferença e a diversidade não devem constituir-se em conteúdos ensináveis ou em eventos comemorativos isolados no calendário letivo das escolas. A diferença e a diversidade devem ser questionadas. Segundo o autor é preciso perguntar

Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas?  
Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder?  
Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos

institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2010, p. 102).

Reconhecer os vínculos entre a construção da identidade e da diferença com as relações de poder permite que sejam identificados os mecanismos pelos quais a cultura e a *identidade dominante* (Silva, 2010, p. 102) mantêm alguns grupos na posição de subordinados. O currículo só se tornará multicultural se a diferença e a diversidade forem analisadas numa perspectiva política e crítica.

Malanchen (2015) analisa a compreensão antagônica existente entre os autores que discutem currículo com base na perspectiva multiculturalista e os estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica. Os defensores do multiculturalismo analisam como as discriminações relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares. No currículo multicultural devem ser inseridos

[...] principalmente elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. Com esta premissa, o conhecimento deve ser criticado e reconstruído, nunca sendo aceito como “a” verdade. Para isso a visão monocultural precisa ser revista, somente assim, será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio (MALANCHEN, 2015, p. 60).

Entretanto, a questão da fragmentação das lutas das classes trabalhadoras, por meio da organização individual dos grupos subalternos em movimentos sociais, de acordo com a análise de Malanchen (2016, p. 84), pode significar “a rejeição da totalidade dos valores universais, a racionalidade, a igualdade (na concepção liberal ou socialista) e de forma aprofundada, a concepção do marxismo de emancipação humana”.

Na perspectiva dessa estudiosa quando surge um conflito social, a mobilização provoca a busca da solução desse conflito e se encontra resolução, o movimento tende a se dissolver e por isso torna-se provisório. Malanchen (2016) entende que nesse caráter provisório, o movimento busca a solução de problemas pontuais e isolados e assim a luta de grupos fragmentados não atinge o objetivo da transformação social radical. Para o alcance desse objetivo, concorda-se com a autora que reitera que “a luta deve ser de classes, e não de grupos [...] deve ser da humanidade como um todo” (MALANCHEN, 2016, p. 86).

Outra dinâmica inserida nas teorias pós-críticas é o movimento intelectual pós-modernista, que se apresenta como radicalmente diferente da Modernidade. Não representa uma teoria coerente e única, mas um conjunto de perspectivas de diferentes campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. Questiona as noções de razão e de racionalidade do Iluminismo, considerando que essas noções levaram “ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada” [...] e que “em nome da razão e da racionalidade,

frequentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração” (SILVA, 2010, p. 112).

Silva (2010) identifica o pós-modernismo como o movimento que direciona sua crítica ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade, considerando-o fundamentalmente fragmentado e dividido. Analisa o currículo como linear, estático, segmentado e disciplinar, baseado na separação rígida entre a “alta” cultura e a “baixa” cultura, entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano. Nessa lógica o pós-modernismo desaloja a perspectiva crítica do currículo de sua posição de vanguarda, para uma incômoda posição defensiva.

A teoria pós-colonialista parte de reflexões sobre as relações de poder advindas da herança colonial, tais como o imperialismo econômico e cultural. De acordo com Silva (2010) essa teoria questiona as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo e define novas ideias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras. Reivindica um currículo que inclua as diferentes culturas, não de forma simples e informativa, mas refletindo sobre aspectos culturais e experiências dos povos e grupos marginalizados pela identidade europeia dominante.

Diante do exposto Silva (2010) reconhece que após a análise das teorias críticas e pós-críticas se torna possível olhar para o currículo com rigor científico e perceber seus múltiplos significados e as perspectivas mais amplas que as teorias tradicionais não conseguiram abarcar. E assim defende que “[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2010, p. 150).

Nesse enfoque, o currículo representa o conjunto de conhecimentos e práticas, valores e concepções produzidos e orientados pelas dinâmicas sociais, culturais e políticas que vão sendo reinterpretadas em cada contexto histórico, permeados pelas relações de poder. Assim, currículo é conhecimento, e segundo Silva (2010, p.149) “o conhecimento é parte inerente do poder”.

A análise realizada sobre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo não teve como objetivo centrar-se em uma ou outra concepção, por considerá-la melhor ou mais adequada que outra, já que elas refletem diferentes abordagens e pontos de vista teóricos. Buscou-se, na verdade, situá-las historicamente para perceber os variados posicionamentos em relação aos conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos, aos valores e as identidades

que se pretende construir e as transformações que se deseja efetuar nos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2003).

O estudo das teorias do currículo favoreceu a análise da organização curricular apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ano de 2011, do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. Percebeu-se que a proposta de formação do curso em tela alinha-se às teorias críticas do currículo, ao orientar a formação do pedagogo para a transformação da realidade. O curso se propõe a formar o pedagogo como intelectual crítico e reflexivo, atento ao contexto histórico, capaz de atuar com responsabilidade e comprometimento em prol da qualidade da Educação Básica (UEG/PPC/2009).

O Projeto Pedagógico do Curso apresenta como elementos integradores a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos, a ênfase na relação teoria-prática e a busca da aproximação entre ensino, pesquisa, extensão e cotidiano acadêmico. Destaca a pesquisa como princípio formador e direciona para a constituição da identidade múltipla do pedagogo, proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN-Pedagogia/2006; qual seja a formação do professor, gestor e pesquisador.

A presença da disciplina Educação e Diversidade constante na matriz curricular/2009 indicam influências do currículo pós-crítico na formação do pedagogo. Assim sendo, a concepção de currículo adotada pelo curso será alvo de análise aprofundada no capítulo 4.

A análise das orientações curriculares propostas nas DCN-Pedagogia/2006 e da concepção e construção do projeto pedagógico do curso, com base em diferentes autores constituirá objeto de análise no próximo capítulo. Na sequência o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC/2009 do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – CSEH da Universidade Estadual de Goiás- UEG pós- DCN-Pedagogia, e o delineamento da identidade do pedagogo a partir da organização da matriz curricular do curso serão analisados.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DO PPC/2009 DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CCSEH – UEG COM FUNDAMENTO NAS POLÍTICAS CURRICULARES

Os contextos nos quais são produzidas as políticas curriculares caracterizam-se pela complexidade. Destaca-se que nesses contextos as negociações e os acordos são estabelecidos como resultado de tensões que se originam na participação de diferentes sujeitos e grupos, que lutam por incorporar suas posições nas definições dessas políticas.

Compreende-se que o momento de definição de políticas no campo educacional representa um grande desafio para os profissionais da educação, que precisam traduzir as demandas da sociedade e as questões da formação de professores, inseridas num contexto socio-histórico, político e cultural.

O processo de elaboração das DCNP teve como contexto um campo conflituoso, demarcado por tensões e disputas, fundamentadas entre outros aspectos na recorrente polêmica sobre o campo epistemológico da Pedagogia, sua abrangência e os *lôcus* de formação inicial e continuada e de atuação do pedagogo. Nesta arena de disputas marcaram presença interesses da sociedade política e reivindicações da sociedade civil. Estas reivindicações foram materializadas nas contribuições do movimento de educadores, sobretudo, representado pelas entidades científicas do campo da educação (BRZEZINSKI, 2007).

Corroborando com Brzezinski (2007), Aguiar e Melo (2005, p. 132) apontam que as DCNP/2006 foram produzidas “no movimento contraditório do real, na esfera estatal, civil, bem como na esfera da produção do conhecimento e das práticas pedagógicas cotidianas”. Assim, para as autoras as definições dessas políticas foram configuradas em referenciais teóricos que comportaram diferentes concepções relativas “à sociedade, educação, currículo, flexibilização, interdisciplinaridade, projeto político-pedagógico e gestão”, na busca pela identidade do pedagogo.

#### 3.1 As políticas Curriculares do Curso de Pedagogia Pós DCNP/2006

O Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, elaborado pelo CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia foi aprovado após muita polêmica e revisto, em alguns aspectos, pelo Parecer CNE/CP nº 3 de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006). Em 15 de maio de 2006, foi aprovada, com discordâncias conceituais,

a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), licenciatura e definiu em seu artigo 2º as áreas de atuação do Pedagogo:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

A aprovação das DCNP não estabeleceu um consenso, embora muitas arestas fossem aparadas nas negociações entre a sociedade civil (entidades científicas) e a sociedade política (membros do CNE defensores da educação privada). Ainda hoje a análise de seu texto suscita debates e diferentes posicionamentos em relação às normatizações sobre a organização curricular do curso, o percurso formativo e a identidade do pedagogo que propõe formar. Muitos teóricos como: Aguiar e Melo (2005); Aguiar et al. (2006); Brzezinski (2005, 2007, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2016); Bazzo et al. (2016); Durli (2007); Saviani (2009, 2011); Scheibe (2007, 2011) e Tanuri (2000) continuam a estudá-lo na perspectiva de sua implementação. É com base nesses estudos que serão analisadas as propostas curriculares para o curso, seus avanços, limites e desafios.

Masson e Mainardes (2009) esclarecem que no processo de elaboração das DCN-Pedagogia, o CNE tentou manter alguns fundamentos e acrescentar outros que foram provenientes das reivindicações do movimento de educadores. Por esse motivo as diretrizes aprovadas representam

[...] a síntese, na acepção de Brzezinski (2007), da tensão entre o instituído e o instituinte, cabendo às instituições de ensino superior que ofertam o curso de Pedagogia, planejar e desenvolver currículos que melhor atendam suas necessidades e concepções (MASSON; MAINARDES, 2009, p. 181).

Ancorada na concepção gramsciana de sociedade, Brzezinski (2007, p. 230) denomina instituído “o grupo de membros da sociedade política, investidos legitimamente de poder para tomar decisões sobre as políticas educacionais” para a formação de professores, representado pelo CNE. E denomina instituinte “as situações de estabilidade ou consensuadas/negociadas” durante a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, vivenciadas pelo grupo da sociedade civil organizada representado por associações e entidades como ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e CEDES. Essas entidades

lutam para que, entre outras, a concepção de sociedade, de educação, de formação de professor, de escola pública, de docência, de base comum nacional e de valorização da categoria de professores e de formadores de professores construídas ao longo da

existência do Movimento Nacional de Educadores logrem êxito nas disputas e negociações com o grupo instituído (BRZEZINSKI, 2007, p.231).

De acordo com Brzezinski (2012b, p. 5), os educadores comprometidos com “uma visão totalizante da formação do Pedagogo” tinham a expectativa de que os projetos políticos pedagógicos orientados pelas DCNP/2006 buscassem superar o modelo tecnicista de formação de profissionais, predominante no período da ditadura militar, porque esse modelo se sustentava

[...] em uma ideologia alienante, que no campo educacional é reconhecida pela Pedagogia Tecnicista, ideologia que ainda hoje determina a transposição para a organização escolar das relações fragmentadoras, particularizadas inerentes às organizações do trabalho produtivo da linha de montagem da fábrica (BRZEZINSKI, 2012b, p. 5).

Com vistas à superação desta tendência de formação a autora afirma que as DCN-Pedagogia propõem uma unificação da identidade do curso de Pedagogia, a ser alcançada por uma organização curricular fundamentada nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRZEZINSKI, 2007, p. 247).

A proposta apresentada aponta que o curso de Pedagogia tenha como referência os princípios da Base Comum Nacional de formação, e que a docência seja a base da “identidade do profissional da educação” (BRZEZINSKI, 2012b, p. 5).

Ao realizar um balanço dos resultados alcançados da solução “negociada” no processo de construção das DCN-Pedagogia, Brzezinski (2007, p. 244) reconhece como conquista das entidades científicas avanços nos seguintes pontos:

a) a docência é a base da identidade do pedagogo; b) a base comum nacional deverá ser respeitada; c) a concepção de docência é explicitada; d) o pedagogo não é formado exclusivamente para a docência, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e) a formação para a gestão educacional e para a pesquisa estão asseguradas; f) as habilitações foram extintas; g) a organização curricular por disciplinas poderá ser superada; h) a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério (BRZEZINSKI, 2007, p. 245-249).

Brzezinski (2007, 2012) postula que a epistemologia da Pedagogia deve ser contemplada nos projetos pedagógicos do curso, construídos pelas Instituições Superiores de Educação (IES) a medida que os princípios da Base Comum Nacional sejam assumidos como epistemologia da *práxis*.

De acordo Bazzo et al. (2016) a docência como base envolve a compreensão do trabalho do professor e de todas as suas responsabilidades. Um eixo docente torna-se imprescindível para a assimilação do trabalho docente, mesmo sendo este de natureza diversa. As autoras esclarecem que o princípio da docência como base surgiu das discussões em torno da identidade do pedagogo, mas que essa formulação não pode ficar restrita ao curso de

Pedagogia. Deve estar presente em todos os cursos de formação dos profissionais do magistério e destacam

A “docência como base” para todos os profissionais do magistério refere-se, portanto, aos componentes comuns de formação desejáveis a todos aqueles que irão exercer o trabalho educativo, em ambientes escolares ou fora deles, mas sempre comprometidos com a tarefa de socialização e de produção do conhecimento (BAZZO et al., 2016, p. 16, grifos das autoras).

Para Scheibe (2007), a concepção da docência como a base da identidade do professor faz parte de um contexto de discussão iniciado na década de 1980 sobre a formação de professores, organizado por entidades representativas da educação como: ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR E CEDES.

Estas entidades se manifestaram contrárias à dicotomia entre a licenciatura e bacharelado, pois consideraram que por uma razão epistemológica, a unidade da licenciatura com o bacharelado preserva a relação teoria-prática no campo da docência e atende ao princípio da “vinculação formação/exercício profissional” (AGUIAR; MELO, 2005, p. 129).

Partilhando esse ponto de vista, Scheibe (2007, p.59) considera que os dois grandes princípios de natureza epistemológica, fundamentais para o desenvolvimento de uma formação adequada são a docência como base dessa formação e a unidade da licenciatura e do bacharelado nos Cursos de Pedagogia. Nesse cenário, defende ainda que a docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação amplia “a compreensão do ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar” e que a prática docente, como eixo central da profissionalização no campo educacional é mobilizadora da teoria pedagógica. E acrescenta

A unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a ideia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática (SCHEIBE, 2007, p. 59).

A separação entre bacharelado e licenciatura no curso de Pedagogia tem sua origem na concepção de matriz positivista da qual decorrem as interpretações diferenciadas sobre a Pedagogia e as diversas identidades atribuídas ao curso. Entretanto, alguns estudiosos propõem “uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque “globalizador” (AGUIAR et al., 2006, p. 821).

Aguiar e Melo (2005, p. 122) também reforçam esse entendimento quando apontam que “o formato dicotômico do curso (bacharelado versus licenciatura” [...] “quebra o discurso da pedagogia por dentro”, pois separa a concepção da execução do ato educativo docente. Ao discordarem dessa dicotomia fazem opção por uma estrutura única de organização do curso de

Pedagogia, com base na relação entre o bacharelado e a licenciatura. Destacam que só assim não se perde de vista

[...] a totalidade complexa do que vem a ser a pedagogia e o ensino dentro do curso de pedagogia, considerando que a pedagogia é ao mesmo tempo teoria e prática contextualizada e interdisciplinar no plano da relação entre bacharelado e licenciatura, articulada a uma base comum nacional (AGUIAR; MELO, 2005, p. 122).

As estudiosas mencionadas partem do pressuposto da base comum nacional como uma diretriz que deve orientar o currículo “como um todo”, fundamentada em “uma concepção socio-histórica da educação”, conforme definida no documento da ANFOPE referente ao ano de 1983 (AGUIAR; MELO, 2005, p. 122). A Base Comum Nacional representa “a ruptura com a ideia do currículo mínimo que predominou na organização dos cursos de graduação” (ANFOPE, 2014, p. 15).

Neste documento da ANFOPE, de 2014 está claro que a Base Comum Nacional contribui para a definição de eixos norteadores para a organização curricular dos cursos de formação de professores e para o reconhecimento social dos profissionais da educação e sua luta contra a desvalorização da profissão. A concepção da Base Comum Nacional

Traz em seu interior uma concepção crítica dessa formação, requerendo para sua objetivação a construção de uma política, no âmbito institucional de cada instituição formadora, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, consolidando uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, na perspectiva de construção do subsistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação básica [...] (ANFOPE, 2018, p. 15).

Aguiar e Melo (2005) salientam que no processo de elaboração dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia, as instituições universitárias precisam ter clareza de que as diretrizes curriculares não se constituem em receituários. É necessário reconhecer que são produzidas tanto no âmbito instituinte quanto instituído, assim como nas esferas da produção do conhecimento e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Cabe ainda neste terceiro capítulo desta dissertação evidenciar que, na atualidade, vivencia-se nova tensão entre “o instituído e o instituinte”, com a recente aprovação de dois dispositivos legais que ameaçam as conquistas já alcançadas por legislações anteriores, referentes à formação de professores no Brasil.

Esses dispositivos referem-se à Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, que reformulou o Ensino Médio e à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da Educação Básica.

A lei que reformulou o Ensino Médio no Brasil foi sancionada em um contexto polêmico, que levou representantes de instituições educacionais, pesquisadores em educação,

docentes, estudantes, governo, sociedade civil organizada, entre outros, a travarem discussões acirradas em torno dela. Esta lei mantém a possibilidade de os sistemas de ensino ofertarem “itinerários formativos integrados”, que se traduzem na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular BNCC (SANDRI, 2017).

Sandri (2017) alerta que a atual reforma do ensino médio não proporcionará uma formação que contemple o ensino de conteúdos de todas as disciplinas escolares e não possibilitará aos jovens o acesso ao conhecimento de todas as grandes áreas da Ciência. Um dos efeitos dessa medida repousa na tendência progressiva da diminuição do quadro docente e redução da oferta de cursos de licenciatura. Destaca ainda a possibilidade criada pela lei, de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber, cujo resultado imediato será a diminuição na contratação de professores de carreira para o exercício do magistério.

A autora reforça que o “viés pragmático” para a formação dos jovens, “o deslocamento do currículo e dos conteúdos considerados teóricos” e “os processos formativos a distância em cursos que podem ser via parceria público-privado”, irão impactar sobremaneira os cursos de formação de professores no Brasil (SANDRI, 2017, p. 144). Entende-se, portanto, que as mudanças já aprovadas desqualificam o trabalho do professor, enfraquecem sua identidade profissional e rebaixam o reconhecimento social da docência.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, em 22/12/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da Educação Básica, não ocorreu em contexto menos polêmico que o da Lei nº 13.415, de 16/02/2017. Pesquisadores, instituições e entidades civis também se manifestaram durante o processo de elaboração da proposta. Entre essas entidades, destaca-se a ANFOPE que se posicionou contrária à centralização curricular proposta pela BNCC, por considerar que essa homogeneização de matrizes curriculares desconsidera a diversidade e a realidade das escolas brasileiras e “ameaça a autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares sintonizadas com as demandas formativas e realidades locais” (ANFOPE, 2017, p. 1).

Esse documento, intitulado “Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC” apresenta entre outras preocupações de seus associados, o impacto negativo desse dispositivo legal na formação de professores, ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliação de ensino e aprendizagem. Outros aspectos negativos também são destacados como

[...] a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, restringindo a formação à dimensão cognitiva; a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação; o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente e enfraquecimento da autonomia dos professores; [...]; a proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, [...] que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes [...] (ANFOPE, 2017, p. 2).

Considerando esses efeitos a respeito do processo educativo, com relação à autonomia das instituições e dos professores e especialmente sobre sua formação, trabalho e remuneração, infere-se que a BNCC, já aprovada, comprometerá sobremaneira a qualidade da educação e afetará diretamente a opção pela carreira docente, atualmente pouco atrativa (ANFOPE, 2017).

Destaca-se ainda a recente aprovação da Resolução CNE/CP nº 4, em 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Em 14 de setembro de 2018, antecedendo à aprovação da BNCC-EM a ANFOPE manifestou-se contrária a este dispositivo legal, considerando, entre outros retrocessos da política educacional, que a mencionada BNCC favorece a precarização da formação das juventudes brasileiras, bem como

[...] processos de privatização e empresariamento da oferta pública de Ensino Médio, aprofundando as desigualdades educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público e distanciando a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social, consolidando o processo de *apartheid* social dos mais pobres (ANFOPE, 2018, p. 2).

A citação da ANFOPE esclarece que a entidade repudia o caráter impositivo pelo qual a BNCC-EM irá implantar a “centralização curricular homogeneizada”, desvinculada “das demandas formativas e das realidades locais”, o que irá impactar “negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos vinculados às avaliações de larga escala das instituições educacionais, de professores e da aprendizagem”, visando apenas “[...] uma aprendizagem tácita em prol do mercado de trabalho”. (ANFOPE, 2018, p. 2).

Com base nas políticas educacionais recentemente aprovadas depreende-se que os responsáveis pelas propostas educativas para o povo brasileiro continuam contribuindo para o “aparelhamento” de projetos empresariais que consolidam a lógica do mercado, em detrimento da melhoria da qualidade da educação (ANFOPE, 2018).

Retomando as discussões sobre o curso de Pedagogia, a seguir discutir-se-á o Projeto Político Pedagógico com o objetivo de conceituar e caracterizar este documento.

### **3.2 Projeto Pedagógico do Curso (PPC) – Concepção e construção**

Com a aprovação das DCN-Pedagogia/2006, as instituições que ofereciam o curso passaram a reestruturar seus projetos pedagógicos, orientando a formação do Pedagogo conforme prescrições do Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, do Parecer CNE/CP nº 3, de 2/2/2006 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006.

A indicação para que as instituições de ensino construíssem um Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sua origem em importantes dispositivos legais. A Constituição de 1988, em seu artigo 206, incisos III e IV dá início a um processo de discussões sobre a gestão democrática dos sistemas de ensino público, sobre a igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade na educação brasileira. Por sua vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), regulamenta a proposta da gestão democrática a partir de orientações para a organização do espaço físico, para o trabalho pedagógico e para a participação dos educadores nas formas de gerir os processos e as tomadas de decisões na escola.

Por sua vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), regulamenta a proposta da gestão democrática e a autonomia das escolas da educação básica e educação superior, com base em orientações para a organização do espaço físico, para o trabalho pedagógico e para a participação dos educadores, nas formas de gerir os processos e as tomadas de decisões na escola. No inciso I do art. 12 da LDB/1996 está previsto que os estabelecimentos de ensino, de acordo com as normas comuns e de seus sistemas de ensino, devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, traduzida no Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 1996). Muitas discussões foram realizadas sobre a nova atribuição das instituições de ensino e autores como Veiga (2003; 2004; 2006; 2010); Vasconcelos (2010); Saviani (2009;2011) têm contribuído com seus estudos para subsidiar a construção desses documentos.

Na educação superior são construídos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC. Sua elaboração deve atender às orientações das DCN para os cursos de graduação e à proposta formativa da instituição, de modo a permitir o delineamento da identidade do profissional que se deseja formar. Esse processo deve fundamentar-se nos princípios da construção coletiva, da autonomia e da inovação como afirma Veiga (2003; 2006; 2010).

A LDB 9.394/1996 provocou profundas mudanças na educação brasileira, especialmente as que se relacionam com a gestão democrática e a autonomia das escolas da educação básica e educação superior na elaboração do projeto político pedagógico. Muitas discussões foram realizadas sobre a nova atribuição das instituições de ensino e autores como Veiga (2003; 2004; 2006; 2010); Vasconcelos (2010); Saviani (2009;2011) têm contribuído com seus estudos para subsidiar a construção desses documentos.

A elaboração do PPP é a primeira ação fundamental para nortear a organização do trabalho educativo. Para conceituar o PPP, Veiga (2006, p. 12) parte da análise do termo projeto, que vem etimologicamente “do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante”.

Com essa referência, a autora considera que o ato de planejar a ação educativa caracteriza-se por pensar sobre o que se tem intenção de realizar e lançar-se para diante, com base no que se tem e no que é possível realizar. No âmbito da escola, o projeto político pedagógico “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”, ele deve “antever um futuro diferente do presente” (VEIGA, 2006, p. 12).

Nesse sentido, o PPP constitui-se uma direção, como ação intencional definindo as formas de como poderá colaborar na formação dos sujeitos, estruturando o fazer pedagógico e administrativo, visando à construção de um tipo de conhecimento, de sociedade, de cidadão e de profissional que se propõe formar.

Veiga (2006) afirma que o PPP corresponde ao compromisso coletivamente construído, assumindo sua função de coordenar a ação educativa em direção aos objetivos estabelecidos. Pressupõe a relativa autonomia da instituição e de sua capacidade de delinear a própria identidade. A construção do PPP deve instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos e as contradições e busque eliminar as atitudes competitivas, corporativas e autoritárias. Constitui-se um processo participativo de decisões democráticas, delimitado, discutido e assumido coletivamente.

Vasconcelos (2010) reforça o pensamento de Veiga (2006) de que o PPP deve ser construído de forma participativa. Como “plano global da instituição” deve ser construído por todos os envolvidos e quando definida claramente a ação educativa que se quer realizar, o PPP torna-se “instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade” (VASCONCELOS, 2010, p. 169). Ressalta que o PPC pode ser entendido ainda como a sistematização de um processo do planejamento participativo, que não é definitiva, pois vai se aperfeiçoando e se concretizando durante a caminhada.

Assim, o PPP norteia ações para o futuro com base na realidade atual, a partir de um processo contínuo de reflexão e discussão dos problemas da escola. A construção permanente deste documento possibilita a busca de alternativas viáveis para as dificuldades que vão se apresentando, bem como a efetivação de sua intencionalidade (VASCONCELOS, 2010).

Um PPP define ações intencionais a partir de compromissos estabelecidos de forma coletiva e democrática, em virtude de ser pedagógico e também político. Veiga (2006, p. 13) discorre que o PPP é político porque todo projeto está associado aos interesses de um grupo, como também a seu “compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. É pedagógico quando compreende a intencionalidade da escola de formar “um cidadão participativo e responsável, comprometido, crítico e criativo”. O autor citado assegura que se trata de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

A construção do PPP para Veiga (2010) pressupõe a relativa autonomia da escola, bem como a capacidade da instituição de delinear sua identidade, seu papel social e suas finalidades definidas coletivamente. Esse processo resulta da reflexão sobre a realidade interna da instituição, que favorece a definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos, rumo às mudanças e inovações que se pretende realizar.

A autora esclarece que

Se essa reflexão for realizada de forma participativa, certamente será possível construir um projeto consistente e viável. O projeto é um instrumento norteador das trilhas da escola e conta com sujeitos protagonistas, tempos e espaços articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que virá a ser (VEIGA, 2010, p. 2).

De acordo com Veiga (2004) sete elementos básicos, constitutivos da organização da escola são relevantes na construção do PPP:

as finalidades da escola que referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados; a estrutura organizacional que dispõe sobre as estruturas administrativas e pedagógicas; o currículo que se refere à organização do conhecimento com base em um referencial teórico que o sustente; o tempo escolar ordenado pelo calendário letivo; o processo de decisão que deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos; as relações de trabalho que deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva e a avaliação, como ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico (VEIGA, 2004, p. 23-31).

A construção de um projeto político pedagógico comprometido com as diferentes necessidades sociais e culturais da população, conforme Veiga (2003) consiste na possibilidade de formar pessoas que dominem conhecimentos, aptas a participarem de um sistema político, capazes de desenvolver-se pessoal e socialmente. Para atingir essas finalidades o PPP precisa ser inovador, provocador de mudanças, pois os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder e realiza-se em um contexto que é histórico e social.

Na concepção de Veiga (2003, p. 267), o PPP poderá se tornar uma ação regulatória ou técnica ou uma ação emancipatória ou edificante. Na primeira ação, o projeto orienta-se pela “padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático”; nega a diversidade de interesses e de atores porque “não é uma ação da qual todos participam”; é percebido como um conjunto de atividades que vão gerar um produto, qual seja o documento pronto e acabado. Nesse enfoque a instituição é transformada “em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 271-272).

Sob a ótica da inovação emancipatória ou edificante, o PPP é

um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Veiga (2010) reforça que por ser inacabado o PPP precisa prever mecanismos de acompanhamento e de avaliação, para definir, corrigir e aprimorar ações para a tomada de decisões significativas que levem ao alcance de suas intencionalidades e à melhoria da qualidade da formação humana.

No próximo tópico, será descrito o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2011 – UnUCSEH – UEG, relatado pelos sujeitos que participaram de sua construção.

### **3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2009 – CCSEH – UEG**

A elaboração do projeto em tela foi o resultado de uma longa trajetória de discussões iniciadas antes mesmo da aprovação da DCN-Pedagogia. De acordo com o PPC /2009, o Curso de Pedagogia da UnUCSEH – UEG, desde a sua criação em 1990 até o ano de 2003, não sofreu alterações em sua estrutura curricular, limitando-se a realizar atualizações nos planos de curso e bibliografia de cada disciplina.

Com a aprovação da LDB/1996 e as legislações complementares que regulamentaram a educação básica e a formação de professores, impuseram-se novas bases para a formação e a profissionalização de docentes para a educação básica e a formação de pedagogos. Esses dispositivos legais estabeleceram outro perfil profissional, outra forma de organização curricular e outro modelo de formação. Vários debates se instalaram acerca da formação do professor, com significativas contribuições de entidades como Anfope, Anped, Anpae, Forumdir e Cedes (BRZEZINSKI, 2007).

Neste contexto, a organização do Fórum das Licenciaturas da UEG em 2002, com apoio técnico de docentes de outras instituições como a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Católica de Goiás (UCG) possibilitou discussões para repensar a reformulação de seus cursos, na busca de um perfil institucionalizado de formação de professores, comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, como intelectuais críticos e reflexivos, preparados para atender às demandas do espaço onde atuam. Inteirados dessas discussões, os colegiados de curso da UnUCSEH/UEG se propuseram a repensar a formação e a profissionalização dos docentes para a educação básica, bem como a do pedagogo (UEG/PPC/2009).

De acordo com registros no PPC/2009, uma pesquisa foi realizada abrangendo questões relacionadas à formação do pedagogo, composição do currículo, saberes e conteúdos teórico/práticos e espaços de atuação do pedagogo escolar e do pedagogo não escolar, com alunos e professores. Os resultados da pesquisa contribuíram para a decisão de reformular o curso de Pedagogia da UnUCSEH, visto que várias fragilidades foram identificadas.

Ao mesmo tempo em que ocorria a reformulação do Curso de Pedagogia, a UEG iniciou também desde 2002, um amplo processo de estudos e discussões para a concretização do projeto de unificação curricular de seus cursos de graduação. Neste ano, foi constituída uma comissão multidisciplinar, composta pelos coordenadores e por alguns professores dos cursos, com a tarefa de construir uma proposta curricular que permitisse a reforma e a unificação curricular, mas que, simultaneamente atendesse às especificidades locais das diferentes unidades. Durante dois anos ocorreram discussões, embates epistemológicos e disputas internas entre dois modelos curriculares (UEG/PPC/2009).

Limonta (2009, p. 88) elucida que até 2004 as Unidades Universitárias - UnU ofereciam cursos que apresentavam projetos pedagógicos e currículos distintos. Nesse período havia seis diferentes cursos de Pedagogia na UEG oferecidos nas UnU: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e São Miguel do Araguaia.

Consoante a autora, antes da unificação curricular, essas UnU ofertavam cursos de Pedagogia com habilitações que variavam entre Gestão Educacional ou Gestão Escolar e Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio, concomitantes ao Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela maioria das UnU. O Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau era oferecido pela UnU São Luís de Montes Belos. Na UnU Itaberaí essa mesma formação foi nomeada como Magistério das Matérias para a Séries Iniciais do 1º Grau. Destaca-se que a UnUCSEH oferecia o curso de Pedagogia com formação para a

Supervisão Escolar para o Ensino Fundamental e Médio e para o Magistério para as Séries Iniciais (1ª à 4ª Séries) (LIMONTA, 2009, p. 88).

A oferta do curso de Pedagogia na UEG até 2004 refletia a indefinição histórica da identidade do pedagogo. Entretanto, ressalta-se que a docência era o eixo da formação dos cursos de Pedagogia da instituição.

Retomando a análise da proposta de unificação curricular, Limonta (2009, p. 176) afirma que resultou dos dois anos de debates e embates a definição da comissão por um

o currículo unificado para todas as UnUs [...] e outras que viessem a oferecer, o curso de Pedagogia regular na UEG. A proposta curricular configura-se numa intrincada articulação de princípios, processos, eixos e dimensões, possuindo um princípio geral: a compreensão da prática educativa como objeto da Pedagogia.

A Proposta de Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UEG (2004), definia que o currículo unificado deveria servir de base para que cada UnU que oferecia o curso, elaborasse o próprio projeto político pedagógico. Limonta (2009, p. 177) ressalta que os princípios formativos que orientaram a proposta curricular foram três: “a pesquisa como princípio cognitivo e formativo; a práxis como princípio educativo e a flexibilização curricular”.

Assim, os cursos de Pedagogia oferecidos nas Unidades Universitárias - UnU – Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Luziânia, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu – construíram um currículo unificado a partir de 2005. Essa nova matriz curricular resultou dos estudos realizados por membros de uma comissão designada pela coordenação do curso da UnUCSEH (2004).

Nas reuniões semanais realizadas durante todo o ano, o currículo foi sendo construído pela comissão, nas discussões, muitas vezes acaloradas, dos textos, dos inúmeros projetos de instituições de ensino superior de todo o país e da legislação nacional e regional. As versões eram apresentadas ao colegiado que, algumas vezes, ofereceram sugestões. Além, disso, as discussões em âmbito nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso eram atentamente acompanhadas (UEG/PPC/2009, p. 31).

O processo de construção do currículo do curso de Pedagogia da UEG foi realizado com base nas discussões ocorridas nos Colegiados dos cursos e entre os representantes das UnU, de forma coletiva e participativa. No entanto, a obrigatoriedade da construção de uma matriz unificada para todos os cursos de Pedagogia foi uma questão que suscitou muitos debates, especialmente em relação à autonomia e às características regionais onde os cursos eram oferecidos, porque como afirma Veiga (2006, p. 2) “a principal possibilidade de

construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”.

De acordo com Moraes (2013, p.118), a UnUCSEH se posicionou fortemente com seus argumentos quando discutiu a identidade do egresso que desejava formar e o processo de unificação das matrizes curriculares. Mesmo contrária a ela, “a UnUCSEH implementou a matriz unificada de 2004 com muita resistência, porque foi imposta pela Pró- Reitoria de Graduação (PrG)”. Conforme consta no PPC/2009, a proposta de currículo construída pela comissão foi apresentada à PrG e para os coordenadores das outras UnU da UEG que ofereciam a graduação em Pedagogia para análise, discussão e apresentação de alterações e sugestões. Como as comissões das outras UnU não haviam avançado na construção da proposta, a que foi construída pela UnUCSEH foi aceita como referência, incorporando-se a ela inúmeras sugestões.

Os professores do curso de Pedagogia das diferentes UnU foram convidados a elaborarem propostas de ementas e de bibliografia. As propostas elaboradas em cada UnU eram encaminhadas para todas as UnU e após análise, os professores participantes deveriam emitir parecer, rejeitando, acrescentando ou retirando elementos, até que se chegasse a uma versão consensual entre os professores que se dispuseram a contribuir e participar do processo.

Até o momento da finalização da proposta curricular para os cursos de Pedagogia da UEG, a DCN específica para o curso de Pedagogia não havia sido aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, pois a proposta relatada por Lêda Scheibe e aprovada no CNE, não foi homologada, devendo os cursos de Pedagogia seguirem as diretrizes gerais para os cursos de Licenciatura (UEG/PPC/2009, p. 32).

No final do ano de 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura foram aprovadas, instituídas com fundamento nos pareceres e resoluções mencionadas anteriormente. Novo PPC foi elaborado em atendimento ao contido no Art.11<sup>9</sup>, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01, de 15/5/2006.

Os professores do curso de Pedagogia da UnUCSEH acompanharam os debates empreendidos pelas principais entidades ligadas à educação (Anfope, Anped, Anpae, Forumdir e Cedes) e pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse processo, se tornou possível identificar pontos conflitantes entre as normatizações propostas nas DCN-Pedagogia e o Projeto Pedagógico de Curso da UnUCSEH, situação que requeria ajustes. Dentre estes, estava a

---

<sup>9</sup> Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução (BRASIL, 2006, p. 5).

orientação para que o curso de Pedagogia formasse o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UEG/PPC/2009, p.33).

Para o processo de ajustes, as UnU solicitaram à Pró- Reitoria de Graduação (PrG) da UEG a constituição de uma comissão para cuidar desta tarefa, pois, sendo a matriz curricular unificada havia necessidade que essa Pró-Reitoria coordenasse o trabalho junto às UnU, o que só aconteceu algum tempo depois devido a mudanças na coordenação da PrG (UEG/PPC/2009, p. 33).

Os professores do curso de Pedagogia da UnUCSEH discutiram uma proposta de alteração que atendesse às DCN-Pedagogia recém aprovadas e que também buscasse solucionar alguns problemas apontados pelos professores de diversas Unidades Universitárias e por estudantes do curso.

Conforme consta no PPC/2009, no dia 07 de dezembro de 2006, a PrG convocou para uma reunião todos os coordenadores dos cursos de Pedagogia da UEG, bem como a comissão da UnUCSEH (a mesma de 2004) para sistematizar as alterações necessárias, requeridas pelas DCN-Pedagogia. A pauta desta reunião incluía: a avaliação da implementação do novo currículo pelas UnU e a apresentação das alterações realizadas no currículo contemplando as DCN-PEDAGOGIA aprovadas e apresentando soluções para alguns problemas na Matriz Curricular/2006 implantada anteriormente.

Ficou acertado entre os presentes que a matriz do curso deveria passar por ajustes ainda no mês de janeiro de 2007, pois sua implantação ocorreria ainda neste ano. Tão logo os ajustes fossem feitos pela equipe da PrG e pelos membros que compuseram a comissão de sistematização, a Matriz Curricular/2007 seria então encaminhada para as UnU (UEG/PPC/2009, p. 34).

Quanto às disciplinas, ementas e carga horária foram implantadas as de Educação Infantil e houve uma ampla reestruturação da matriz curricular. A UnUCSEH optou por implementar o currículo reformulado já no ano de 2007, retroagindo aos ingressantes de 2006, iniciativa que não foi acompanhada pela outras UnU que ofertavam o curso de Pedagogia, por estarem aguardando orientação da PrG/UEG.

No PPC/2009, campo empírico desta pesquisa, está explicitado que a alteração da Matriz Curricular/2007 do curso de Pedagogia foi motivada por fatores internos e externos à instituição, como a tardia aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que ocorreu após todo o processo de desenvolvimento curricular e da reformulação do currículo do curso, as mudanças de gestão ocorridas na UEG, bem como as diferentes situações em que se encontravam os 14 cursos de Pedagogia da UEG.

Na trajetória das reformulações decorrentes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Pró-Reitoria de Graduação convocou todos os coordenadores dos Cursos de Pedagogia da UEG para uma reunião que ocorreu no dia 29 de setembro de 2008, em Anápolis, para discutir a Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia (UEG/PPC/2009).

A reunião do Colegiado de Pedagogia da UnUCSEH aconteceu no dia 7 de novembro de 2008. Nela, foram discutidas as alterações na Matriz Curricular/2007 aprovadas pelo colegiado. Na reunião do dia 10/03/2009, o Colegiado do curso discutiu as propostas emanadas da reunião dos Coordenadores de Curso e optou pela Matriz Curricular Unificada/2009 (Apêndice 3).

Com a Matriz Curricular Unificada/2009, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, foi reformulado e aprovado pela Resolução CsA nº 032/2009 de 19 de agosto de 2009, que cancelou a Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia da UEG <sup>10</sup>.

Uma nova mudança na matriz curricular do curso de Pedagogia ocorreu com a Resolução CsA nº 40 de 04 de agosto de 2014 (renumerada como Resolução CsA nº 830/2014), que aprovou as Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás. Em decorrência disso, os cursos tiveram que reformular seus projetos pedagógicos e as matrizes curriculares de 2015 deixaram de ser unificadas.

No próximo tópico pretende-se descrever a organização do Curso de Pedagogia/2011 – UnUCSEH<sup>11</sup> com base nas DCN-Pedagogia, abordando a distribuição das cargas horárias das disciplinas e componentes curriculares. A proposta formativa do curso encontra-se expressa na concepção do curso, nos objetivos, no perfil do egresso, nas orientações metodológicas e na concepção de avaliação.

É necessário esclarecer que as discussões sobre essas abordagens serão realizadas de forma mais acurada, quando forem comparadas com as contribuições das Pedagogas egressas, participantes desta pesquisa, no Capítulo 4.

---

<sup>10</sup> A Resolução CsA nº 032/2009 de 19 de agosto de 2009, que aprovou a matriz curricular unificada, passou a ter a seguinte identificação Resolução CsA nº 392/2009, para atender à Resolução CsU nº 35/2015 (que alterou a numeração dos textos normativos da UEG).

<sup>11</sup> Em 2015 houve uma mudança organizacional da UEG com a aprovação da Resolução CsU nº 72 de 03/12/2014 e da Lei Estadual nº 18.934 de 16/07/2015 e as Unidades Universitárias - UnUs passaram a ser denominadas Câmpus.

### 3.4 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2009 – CCSEH à luz das DCN-Pedagogia

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2011 – CCSEH adota a Matriz Curricular Unificada de 2009, aprovada e chancelada pela Resolução CsA nº 032/2009 de 19 de agosto de 2009<sup>12</sup>, para atendimento às DCN-PEDAGOGIA/2006.

A modalidade do curso oferecida é a licenciatura, com 3.340 horas de carga horária total; em regime semestral com entrada anual; período de integralização de no mínimo 4 anos e no máximo 6 anos; turno matutino; com oferta de 40 vagas no edital do vestibular.

Do total da carga horária 2.640 horas são destinadas à Atividades Formativas dos Componentes Curriculares, 200 horas de Atividades Complementares e 400 horas de Estágio Supervisionado. Para as Atividades Teórico-práticas são destinadas 100 horas e para a Prática como Componente Curricular são 400 horas. De acordo com a exigência da Lei nº 9.394/1996, é obrigatório o cumprimento de 200 dias letivos anuais, divididos em 100 dias semestrais.

A Prática como Componente Curricular com 400 horas aparece na síntese da matriz. No 1º Ano (1º e 2º Períodos) essa prática é oferecida como Prática Pedagógica, em disciplinas com cargas horárias de 60 horas respectivamente para cada uma. Já a Prática como Componente Curricular é trabalhada de forma interdisciplinar em todas as disciplinas do 2º, 3º e 4º Anos (3º; 4º; 5º; 6º; 7º e 8º Períodos).

As Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA), ministradas como disciplina, estudos temáticos, minicursos, oficinas, colóquios, relatos de experiências e outros, são oferecidas na matriz curricular em disciplinas de 60 horas, a cada semestre. Consta na nota de rodapé da matriz que as disciplinas de AEA poderão ser oferecidas em 02 disciplinas de 30 horas cada ou 01 disciplina de 60 horas.

Na matriz curricular, também em nota de rodapé, consta que 20% da carga horária de todas as disciplinas deverão ser cumpridas em Pesquisa Bibliográfica Orientada (PBO). Este componente curricular foi criado para suprir a diferença da carga horária, quando os cursos tiveram que passar a carga horária de hora aula para hora relógio<sup>13</sup>. De acordo com Moraes (2013) PBO são atividades direcionadas como extraclasse e computadas como disciplina ministrada. A autora registra sua preocupação com o grande percentual (20%) de cada disciplina atribuído ao PBO.

---

<sup>13</sup> Orientação dada pela Resolução CNE/CES nº 3, de 2 de julho de 2007, que dispôs sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula.

Destaca-se que o PBO se refere a um componente curricular que pode estimular a pesquisa e a produção de novos conhecimentos. As atividades realizadas como PBO não representam a redução da carga horária das disciplinas, conforme analisa Moraes (2013). Os componentes de pesquisa contemplados no PPC/2009 colaboram para o desenvolvimento das habilidades investigativas e possibilitam ao acadêmico “a interação entre a teoria e a prática na construção da *práxis* e na produção do conhecimento” (UEG/PPC/2009, p. 46). Presume-se que se trabalhadas de forma consistente e teoricamente fundamentadas, as atividades de PBO muito contribuem para a formação do professor pesquisador.

Há registro no PPC/2009 que a Universidade deve ser “construtora de intelectuais”, possibilitando aos acadêmicos a apropriação dos saberes técnicos e científicos de forma a redimensioná-los para a construção de novos conhecimentos. Nessa dinâmica, a formação dos acadêmicos com capacidade de gestão de processos técnicos necessários ao trabalho e intervenção na realidade destaca-se como “uma ação intencional da construção de intelectuais, fundamentada na concepção crítico-reflexiva, como possibilidade da construção da autonomia do profissional da educação” (UEG/PPC/2009, p. 13).

De acordo com os elaboradores do PPC/2009 (p.13), a proposta do curso é formar o profissional capaz de superar “a 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”. Quando citaram Giroux (1997), os responsáveis pela elaboração do documento reconheceram que a simples reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula se apresenta insuficiente para uma compreensão teórica dos fundamentos que subsidiam a prática profissional. Entenderam que o trabalho do professor como intelectual deve opor-se às concepções puramente técnicas e instrumentais, geradas pelos modelos positivistas que separaram a teoria da prática.

A importância da teoria encontra respaldo nas contribuições de Sacristán (1995), por oferecer aos professores a perspectiva de análise e compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, para neles intervir e transformá-los. Outros autores citados reforçam a importância da teoria na formação do professor como por exemplo, os citados pela Comissão elaboradora do PPC/2009:

Libâneo (1998) ressalta a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados; Contreras (1997) alerta que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas (UEG/PPC/2009, p. 12).

Estes referenciais se refletiram na definição do objetivo geral do curso que orienta para a formação do pedagogo como “um profissional comprometido politicamente com a realidade brasileira; engajado no processo de transformação social”. Este objetivo propõe ainda a formação para “atuar com competência nos diversos âmbitos da Escola, do Sistema Educacional onde o fenômeno educativo se fizer presente” (UEG/PPC/2009, p. 36).

Os objetivos específicos foram definidos pela Comissão elaboradora do PPC/2009, com poucas referências à atuação na gestão escolar. Nota-se também uma omissão nos objetivos relacionados à pesquisa. Entretanto, a prática da pesquisa é constatada quando se analisa a matriz curricular, na qual estão registradas disciplinas que têm por componente primordial a investigação. São elas: Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos; Pesquisa em Educação; Métodos de Produção de Trabalho Científico em Educação; Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso I e Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso II.

A omissão em relação à formação para a pesquisa pode ser observada no item 7.2 do PPC/2009, p.36:

#### 7.2 Objetivos específicos

- 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 socioeconômico 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.

A análise dos objetivos específicos revela que o curso se propõe a formar prioritariamente o docente de sala de aula para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O perfil esperado do egresso também é direcionado à formação do pedagogo “portador de um sistema de referência teórico-metodológico coerente, para atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e na gestão dos sistemas escolares” e para isso

O pedagogo deve ter domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele, de forma a reconhecer a base social e política de seu pensar e agir. É profissional comprometido com a qualificação social da educação, da escola e da aprendizagem dos estudantes, tendo como referência a afirmação de uma sociedade democrática assentada na ética e na formação do ser humano em cada indivíduo (UEG/PPC/2009, p.37).

A ênfase dada à atuação do pedagogo como docente está explícita no perfil profissional e nas competências e habilidades descritas. É possível identificar algumas referências à produção de conhecimento. No que tange à atuação na gestão dos sistemas e

processos educacionais, coordenação pedagógica e gestão da sala de aula, as referências são raras.

Embora não esteja explícita nos objetivos do curso a importância da pesquisa na formação do pedagogo, a Comissão elaboradora do UEG/PPC/2009 (p.13) informa que a metodologia de ensino que orientará a formação, centra-se na premissa de que “a aprendizagem mantém uma íntima relação com a pesquisa”. O curso “assume a pesquisa como princípio educativo e princípio cognitivo com vistas a promoção da investigação, interação entre teoria e prática na construção de uma *práxis* [para a] produção de conhecimentos” (UEG/PPC/2009, p.46).

Os elaboradores do documento esclarecem que a pesquisa será desenvolvida pelas diferentes disciplinas de modo a “colocar os estudantes em situação de aprender: a buscar informações, localizá-las, analisá-las, relacioná-las com conhecimentos anteriores, dando-lhes significado” (UEG/PPC/2009, p. 46). Além disso, importa enfatizar que apesar de a pesquisa não ter sido muito evidenciada no perfil profissional e nas competências e habilidades, essa dimensão se contempla como metodologia de ensino.

Salienta-se que a interdisciplinaridade se mostra como uma opção do curso por ser uma forma de trabalhar o conhecimento como “um processo dinâmico, integrador e dialógico”, mediante o qual se “constrói uma relação de reciprocidade e de integração entre as disciplinas”, possibilitando o diálogo entre os diversos conhecimentos. Tal perspectiva instiga todos os envolvidos com o curso de Pedagogia a “substituir uma concepção fragmentária do saber por uma concepção totalizadora” (UEG/PPC/2009, p. 46-48).

A proposta de trabalhar interdisciplinarmente a Prática como componente curricular em todas as disciplinas, aproxima-se à concepção de que se constitui numa dimensão do conhecimento que não pode ficar restrita aos estágios ou desarticulada das outras disciplinas do curso<sup>14</sup>.

A prática como componente curricular deve estar presente em todas as disciplinas e componentes curriculares da formação, articulando a teoria com a reflexão sobre a atividade profissional. Essa dimensão também se encontra prevista nos momentos em que se exercita a prática profissional, como no Estágio Supervisionado e na pesquisa para a elaboração do Trabalho de Curso. Nesse sentido a dimensão da Prática como componente curricular deve

---

<sup>14</sup> Esta concepção consta nos artigos 12 e 13 da Resolução CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002, revogada pela Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015. Na Resolução CNE/CP n° 2/2015 a prática como componente curricular não é conceituada, apenas sua carga horária de 400 (quatrocentas) horas é citada no inciso I do 1° § do art. 13.

permeiar toda a formação do professor, possibilitando a articulação dos conhecimentos da formação com as pesquisas e as práticas da atividade docente.

Torna-se necessário ressaltar que suscita questionamentos a forma como a Prática como Componente Curricular foi organizada na estrutura do curso. No 1º e 2º Períodos (1º Ano) do curso esta prática é trabalhada como duas disciplinas com o nome de Prática Pedagógica e nos demais períodos, é articulada às disciplinas do curso. Se o objetivo da Prática como Componente Curricular, segundo o PPC/2009, é promover a inter-relação entre os eixos e as dimensões do curso, articulando a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação teoria-prática, é uma incoerência realizá-la no formato de disciplinas, de forma dicotomizada, nos períodos iniciais do curso.

A proposta do Curso de Pedagogia/2011/CCSEH orienta que essas atividades de integração pedagógica se configurem “como estratégia de um trabalho interdisciplinar e de iniciação científica, com a oportunidade de os alunos conhecerem a realidade das escolas desde o primeiro ano do curso” (UEG/PPC/2009, p. 47 - 48). Nesse sentido, a Prática como Componente Curricular deveria ser trabalhada, interdisciplinarmente, desde o início da formação.

A Comissão elaboradora enfatiza no PPC/2009 que o curso deve promover oportunidades para que a interdisciplinaridade aconteça, valendo-se do princípio da flexibilização. As estratégias dessa versatilidade preveem as Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA), cujos conteúdos abordados devem atender as necessidades emergentes dos estudantes, das escolas ou dos sistemas de ensino. As disciplinas de AEA precisam assegurar a relação com o eixo definido em cada período.

A organização curricular proposta no projeto fundamenta-se em oito eixos organizadores do currículo, um para cada semestre letivo, definidos como

- A - Educação e Sociedade
- B - Educação e Conhecimento
- C - Educação aprendizagem e linguagem
- D - Educação Cultura 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 (UEG/PPC/2009, p. 76).

Ao longo do curso, os docentes devem propor atividades interdisciplinares e de cooperação, com base nos eixos definidos, com o objetivo de promover a articulação e diálogo entre as disciplinas sobre as temáticas de cada eixo. É importante destacar que a opção de organizar o currículo do Curso de Pedagogia nos 8 eixos foi uma escolha criativa da UEG.

A definição dos eixos na organização curricular do curso, conforme o PPC/2009, tem por objetivo abranger as dimensões da educação, em seus aspectos macro, meso e micro e Pesquisa e Prática (PP). São nessas dimensões que as disciplinas e seus conteúdos e as atividades da dimensão da pesquisa e prática estão situadas. Essas dimensões foram definidas com fundamento nas concepções de Nóvoa (1995, p. 30), quando defende que

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma *autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão do domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema*, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um *micro-universo* dependente do jogo dos atores sociais em presença” (NÓVOA, 1995, p.30)

No PPC/2009, essas dimensões da educação são explicitadas em seus aspectos:

- a) macro - com os conteúdos teóricos que se referem aos aspectos dos fundamentos, das políticas emanadas dos poderes legislativo e executivo;
- b) meso - que se refere ao mundo da escola, com disciplinas de conteúdos necessários à compreensão da escola, da sua organização, gestão e movimentos dos seus agentes;
- c) micro - que se refere à sala de aula, com disciplinas de conteúdos específicos e as metodologias do currículo da Educação Básica, em especial, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (UEG/PPC/2019, p. 77).

A dimensão Pesquisa e Prática inclui

tanto conteúdos relativos à pesquisa, como o Trabalho Curso (TC) com 60h e a Prática Pedagógica com 400h, como ainda o Estágio Supervisionado (400h). Compõem ainda a dimensão da Pesquisa e Prática as Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA), com caráter de aprofundamento de conteúdos das dimensões *macro*, *meso* e *micro*, como ainda para contemplar temas emergentes da área (UEG/PPC/2019, p. 78).

A justificativa apresentada no PPC/2009 para as três dimensões citadas refere-se à superação da histórica prática de ofertar as disciplinas teóricas no início do curso e as práticas ao final. Assim a intenção é, portanto, articular teoria/prática no desenvolvimento de todo o curso como eixo estruturante do currículo.

Importa salientar que na Matriz Curricular Unificada/2009 as dimensões macro, meso e micro, não aparecem de forma explícita. No corpo da matriz, aparecem apenas os oito eixos organizadores do currículo citados anteriormente em cada período do curso. Destaca-se que a estrutura da organização curricular proposta no PPC/2009 não é explicitada com a mesma nomenclatura indicada no Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 01/2006. Nesse dispositivo legal está definido que a estrutura do curso de Pedagogia,

[...] respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e III - um núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2006, p. 3).

Para fundamentar a atuação do pedagogo na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, conforme previsto no Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, na Matriz Curricular Unificada/2009 constam as disciplinas obrigatórias: Políticas da Educação Básica (5º Período), Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico (6º Período) e Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica (7º Período), todas com carga horária de 4 horas semanais. No entanto essa perspectiva de formação não é contemplada, por exemplo, com o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.

Os objetivos específicos do curso preveem a formação do profissional para atuar junto à Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; anos iniciais do Ensino Fundamental, no planejamento e gestão escolar. Esta dimensão é trabalhada de forma específica na disciplina Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico (6º Período), cuja ementa prevê o estudo dos “modelos” de gestão escolar, os princípios e características da gestão democrática e participativa, a gestão de organizações escolares e sua relação com a aprendizagem dos alunos, entre outros (UEG/PPC/2009, p. 36).

No entanto, reforça-se que na percepção de algumas das pedagogas egressas, conforme consta no capítulo 4 desta dissertação, a contribuição do curso para a gestão escolar não foi tão significativa. Uma delas afirmou inclusive, que seria importante o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão supõe a indissociabilidade dessas atividades com o objetivo de formar o profissional “à luz da apropriação e produção de conhecimento científico, formando elites ‘pensantes,’ aptas para a produção científica e tecnológica”. Essa indissociabilidade é apresentada no PPC (2009, p. 48) como “virtude e expressão de compromisso social”.

O trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia insere-se na dimensão “Pesquisa e Prática” (PP) juntamente com a Prática como Componente Curricular, o Estágio Supervisionado e as Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA) (UEG/PPC/2019, p. 78). Pretendem os elaboradores do PPC que no processo de sua construção como pedagogos consigam correlacionar, de forma “sistemizada e crítica”, todas as disciplinas e seus conteúdos, apreendidos ao longo do curso. A construção do Trabalho de Curso (TC) tem ainda a finalidade de

iniciar o (a) acadêmico (a) do curso de Pedagogia na produção científica através de suas interfaces com áreas afins, de modo a contribuir para a reflexão teórica, o desenvolvimento de práticas e metodologias de ensino, a análise de políticas públicas e a formulação e implementação de projetos de intervenção educacional (UEG/PPC/2009, p. 68).

No PPC/2009, o TC compreende uma carga horária total de 120 horas, oferecidas nos dois últimos semestres do curso. Organiza-se em duas fases específicas, mas complementares. O TC1, com carga horária de 60 horas, objetiva desenvolver no futuro licenciado as competências e habilidades no planejamento e na elaboração do projeto de pesquisa monográfico. A segunda fase denominada de TC2, com a mesma carga horária da anterior, destina-se ao desenvolvimento e conclusão da monografia.

A preparação para o TC, demonstrada nas disciplinas direcionadas à pesquisa desde o início do curso, reforçam a opção pela pesquisa como “princípio educativo e cognitivo” para promover a investigação, a interação teoria e prática e a produção de novos conhecimentos.

A dimensão da pesquisa também está presente nas políticas de incentivo à investigação científica. No PPC/2009 (p. 23) está registrado que desde 2004 o colegiado do curso de Pedagogia da CCSEH procura ampliar o acesso dos alunos aos programas de Iniciação Científica da UEG, quais sejam: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/UEG, o PIBIC/UEG e o Programa de Voluntários de Iniciação Científica (PVIC)-UEG<sup>15</sup>. E as atividades de extensão ampliam a interação entre a universidade e sociedade constituindo-se em elemento capaz de materializar a práxis.

As Atividades Complementares no curso de Pedagogia/2011 objetivam ampliar a formação cultural dos estudantes e se organizam em torno de três eixos, que contemplam múltiplas atividades, são elas: a) as atividades científicas; b) as de extensão, iniciação científica, monitorias, e estágios extracurriculares e; c) as artístico-culturais (UEG/PPC/2009, p. 58).

O Estágio Supervisionado constitui-se em um espaço de construção de conhecimento, saberes, habilidades e competências inerentes ao pedagogo. Esse componente curricular no PPC/2009 tem a pesquisa como princípio “educativo e princípio cognitivo” e deve ser entendido como *práxis*, com o objetivo de proporcionar uma formação de caráter integral, interdisciplinar, favorecendo a relação entre a prática profissional e o conhecimento científico.

A Comissão que elaborou o PPC/2009, ao relacionar o Estágio Supervisionado à pesquisa, fundamenta-se no princípio de que o profissional da educação deve ser, também, um pesquisador, com “capacidade de dialogar, elaborar ciência e ter consciência teórica, metodológica, empírica e prática em sua atuação” (UEG/PPC, 2009, p. 62).

Os elaboradores do PPC consideram que a investigação articulada à atividade do estágio contribui para “a qualidade intelectual do professor” e assim expressam

---

<sup>15</sup> O Programa de Iniciação Científica e Tecnológica da UEG foi regulamentado pela Resolução CsU nº 007/2012 e conforme a Resolução CsU n. 35/2015 passou a ter a seguinte numeração Resolução CsU N. 535/2012.

Acreditamos que uma maneira significativa para que o professor alcance qualidade intelectual é a pesquisa, não como ato isolado, mas como atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a prática pedagógica coloca. A pesquisa a que nos referimos deve ser entendida como capacidade de elaboração própria, um diálogo inteligente com a realidade, atitude que deve estar presente no comportamento cotidiano dos profissionais da educação (UEG/PPC/2009, p. 62).

A realização do Estágio Supervisionado na Matriz Curricular Unificada/2009 está prevista para iniciar na segunda metade do curso, assim distribuído: Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I (5º Período); Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II (6º Período); Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (7º Período) e Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II (8º Período), cada um com 100 horas, totalizando 400 horas. Nesse caso, com 100 horas a mais de carga horária que a prevista na Resolução CNE/CP nº 01/2006.

A importância de acrescentar além do previsto nas DCNP/2006, mais 100 horas de Estágio Supervisionado passando de 300 horas para 400 horas veio se concretizar em 2015, mediante a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015.

O estágio no PPC/2009 é direcionado fundamentalmente para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No Art. 7º, inciso IV da Resolução CNE/CP nº 01/2006 este componente curricular pode ser realizado também em ambientes não-escolares e

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 5).

Este estágio voltado para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no PPC/2009 indica a orientação predominante do curso para a docência especificamente nesses níveis de ensino. Outro aspecto que revela essa orientação do curso para a docência encontra identificação na análise da Matriz Curricular Unificada/2009 com a pertinência das disciplinas teóricas que oferecem suporte para a formação na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como: Bases Linguística da Alfabetização; Conteúdos e processos de ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e Atividades de orientação em docência na Educação Infantil I e II e Atividades de orientação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II (que subsidiam o estágio supervisionado).

Na Matriz Curricular Unificada/2009 não constam disciplinas que abordam os espaços não escolares, EJA, Educação Especial e Profissional. Presume-se que essas modalidades tenham sido trabalhadas nas AEA. No PPC/2009 as ementas apresentadas para essas disciplinas não relacionam os conteúdos trabalhados, limitando-se a definir que

As AEAs podem ser sugeridas pelas turmas ou por professores, dependendo da necessidade de cada turma, por meio de disciplinas, colóquio, debates, seminários, oficinas e outras. Pode ser de carga horária de 2h ou 4h, sendo que a ementa, bibliografia e o nome da disciplina serão escolhidos e após, cumpridas obrigatoriamente (UEG/PPC/2009, p. 123).

Nas ementas de Políticas da Educação Básica e Conteúdos e Processos de Ensino das disciplinas, os temas relacionados aos espaços não escolares, EJA, Educação Especial e Profissional também não são abordados de forma específica, consistindo numa fragilidade do PPC/2009.

Em relação à avaliação do processo ensino aprendizagem os elaboradores esclarecem no PPC/2009 que ela deve ocorrer fundamentada em princípios como: privilegiar aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, conduzir à tomada de decisões, estar pautada numa lógica diagnóstica e não apenas classificatória e integrar o processo cíclico do planejamento-avaliação-melhoria (UEG/PPC/2009, p. 69).

Entre os critérios nos quais deve pautar-se a avaliação destacam-se: a assimilação progressiva e cumulativa dos conhecimentos; bem como “o domínio dos conteúdos abordados, as habilidades adquiridas e o desenvolvimento de competências, no campo de cada disciplina e a capacidade de aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos e trabalhos individuais ou em grupos” (UEG/PPC/2009, p. 69).

As informações antes descritas sobre a concepção do curso, objetivos, identidade do pedagogo, organização curricular e metodológica e avaliação, apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2011 – CCSEH, forneceram subsídios para a construção do próximo capítulo. Nele pretendeu-se relacionar as propostas de formação constantes do PPC/2009 com o que revelam as análises das entrevistas, realizadas com as pedagogas egressas da Turma 2011-2014.

Salienta-se que as referências para a organização curricular e a elaboração do PPC resultam nas políticas formativas que norteiam o curso, incidindo na construção da identidade do profissional.

No Capítulo 4 faz-se a caracterização da UEG, do CCSEH e do Curso de Pedagogia. Apresenta-se os sujeitos da pesquisa e realiza-se a descrição dos procedimentos metodológicos

e a análise dos conteúdos das informações colhidas junto às Pedagogas egressas da turma 2011-2014.

## CAPÍTULO 4

### O CONTEXTO E O PERCURSO DA PESQUISA: O QUE REVELAM AS PEDAGOGAS EGRESSAS

No capítulo 3 realizou-se uma abordagem sobre o processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso para subsidiar a análise do PPC/Pedagogia/2009 – CCSEH da UEG e sua organização curricular, com fundamento nas determinações das DCN-PEDAGOGIA/2006. Um estudo sobre a identidade do pedagogo na perspectiva da profissionalidade, do profissionalismo e da profissionalização foi desenvolvido, com o objetivo de identificar como essas categorias influenciaram a formação inicial e a atuação profissional das Pedagogas egressas/2014.

No presente capítulo aborda-se a descrição do contexto da pesquisa que permitiu revisitar a história da UEG, do CCSEH e do Curso de Pedagogia/2011, com o objetivo de apresentar o espaço/tempo em que ocorreu a investigação, bem como a apresentação dos sujeitos da pesquisa e as análises realizadas.

Relembra-se que o contexto de referência para a busca de informações é o Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas (UnUCSEH), atual Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH), renomeação dada pela Resolução CsU nº 78/2014 e Lei Estadual nº 18.934, de 16/07/2015.

Quanto a descrição dos procedimentos metodológicos constitui um dos subitens do capítulo, com a descrição dos métodos de investigação aplicados, o detalhamento do problema e os objetivos propostos, assim como a definição dos instrumentos de coleta, a interpretação e a análise dos dados. Esse percurso metodológico foi essencial para a compreensão do objeto de estudo e o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

Considera-se que estudos desta natureza possam contribuir para reflexões sobre o currículo do curso, a constituição da identidade profissional e a inserção do pedagogo no mundo do trabalho. De modo específico, as pesquisas sobre o currículo e suas contribuições para a constituição da identidade do pedagogo tornam-se relevantes, levando-se em conta que o processo de formação de profissionais no curso de Pedagogia no Brasil sofreu profundas modificações ao longo de sua história, que nem sempre favoreceram a constituição dessa identidade.

Determinada por condicionantes históricos, sociais, políticos e educacionais de cada época, até o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/2006, a identidade do pedagogo requer estudos e reflexões por ainda estar em processo de construção.

## 4.1 Caracterização da UEG, do CCSEH e do Curso de Pedagogia/2011

### 4.1.1 Breve histórico da Universidade Estadual de Goiás - UEG

No PPC/2009 consta que a política nacional desenvolvimentista que ocorreu na década de 1960 trouxe impulsos para a dinamização do ensino superior no Brasil. Esse se expandiu por meio de instituições de ensino superior isoladas. Tal impulso pode ser percebido principalmente na criação de instituições privadas. O estado de Goiás,

devido às modificações conjunturais internas e externas, sofre também os efeitos desta tendência expansionista do ensino superior, que se deu via interiorização, concentrando-se em cidades política e economicamente mais desenvolvidas, e mais populosas do Estado (UEG/PPC/2009, p. 26).

A lógica expansionista do ensino superior em Goiás<sup>16</sup> consolidou-se com a criação de duas universidades, que nasceram da aglutinação de escolas superiores pré-existentes. A primeira universidade goiana, segundo Brzezinski et al. (2007) foi fundada em 17 outubro de 1959, por iniciativa do Arcebispado de Goiânia, com apoio do governo federal.

Surgiu, então, a primeira universidade da região Centro-Oeste do País, denominada Universidade do Brasil Central, depois Universidade de Goiás e finalmente Universidade Católica de Goiás<sup>17</sup>. No ano seguinte foi fundada a Universidade Federal de Goiás (UFG), em decorrência da reunião de cinco escolas superiores então existentes em Goiânia: Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina (BRZEZINSKI et al., 2007, p. 9).

Nos anos 1961 foram criadas, ainda, a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, particular, em Anápolis e uma pública, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA). A Faculdade de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO), pública, foi criada em Goiânia, em 1962. Na cidade de Goiás, foi fundada a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. Em Anápolis, foi fundada em 1969 a Faculdade de Direito de Anápolis, instituição particular.

Brzezinski et al. (2007) revelam que na década de 1970 o Estado de Goiás, contrário ao movimento nacional, registrou pequeno crescimento no Ensino Superior. Apenas na década de 1990 ocorreu uma expansão mais significativa com a criação em 1991 de “trinta e um estabelecimentos distribuídos de acordo com a seguinte dependência administrativa: três (3) universidades, nove autarquias estaduais, onze faculdades municipais, nove instituições

---

<sup>16</sup> Conforme destaca Baldino (1991, p.79) a criação dessas universidades “resultou de um processo polêmico entre Igreja x Maçonaria, enquanto expressão regional de uma contradição confrontada a nível nacional: ensino público x ensino privado”.

<sup>17</sup> Em 2009 a Universidade Católica de Goiás foi reconhecida como Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

isoladas de ensino superior privadas” e “[...] a interiorização da UFG com a implantação dos *campi* avançados [...]” (BRZEZINSKI et al., 2007, p. 9).

Essa expansão do ensino superior no Estado de Goiás foi mais acentuada nas duas últimas décadas do século XX, quando “várias autarquias de ensino superior foram criadas pelo Poder Público Estadual sob a forma de Faculdades de Educação, Ciências e Letras” (BRZEZINSKI et al., 2007, p. 9).

De acordo com o PPC do Curso de Pedagogia/2011 do CCSEH - UEG a intenção de criar uma universidade estadual em Goiás, como uma instituição pública, gratuita e de qualidade, tem seus primeiros registros na década de 1950. O primeiro registro histórico da Universidade Estadual de Goiás (UEG) data de 1961, quando foi criada a FACEA, da qual surgiu a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) em 1990, transformada na Universidade Estadual de Goiás em 1999.

Durante o regime militar, o ensino superior brasileiro sofreu diversas reformas em sua estrutura, entre elas destaca-se a Reforma Universitária de 1968. Conforme Fávero (2006), nesse ano houve uma intensa mobilização do movimento estudantil articulado, que tomou as ruas exigindo providências do governo para solucionar graves problemas do ensino superior, ou seja, “combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias” (FÁVERO, 2006, p. 29).

Como relata a autora, a resposta de maior alcance foi a criação do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), “composto por membros do Conselho Federal de Educação (CFE) e por professores universitários”, que deveria formular soluções emergenciais para a denominada “crise na universidade, visando sua “eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (FÁVERO, 2006, p.32-33).

O resultado desses estudos culminou com a reforma universitária proposta pela Lei nº 5.540, de 02 de novembro de 1968. Esta lei fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil, promoveu a disseminação do ensino superior pelo país, acelerou o processo de privatizações das instituições e possibilitou a criação de faculdades isoladas no Estado de Goiás. Na sequência dos fatos, no ano de 1968 a Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC), organizou um seminário no qual foi discutida a questão do ensino superior no Estado. Nas décadas de 1970 e 1980 diversas autarquias estaduais foram criadas, no entanto o projeto de uma universidade estadual ainda continuava em pauta.

No governo de Ary Ribeiro Valadão um projeto de Universidade foi elaborado pela Assembleia Legislativa com base na Lei de nº. 8772, de 15 de janeiro de 1980, que delegava ao

Poder Executivo a autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás, com sede em Anápolis sob a forma de Fundação. Entretanto o que estava previsto não se concretizou.

O Estado de Goiás, até o ano de 1986, dispunha de 10 autarquias que ofereciam o Ensino Superior nos seguintes municípios: Goiânia, Anápolis, Goiás, Porto Nacional, Porangatu, Araguaína, Morrinhos, Iporá, Itapuranga e Quirinópolis. Consta no PPC/2009 que

Através de outras treze leis autorizativas, o Chefe do Poder Executivo dispunha do poder de criá-las, mas algumas ficaram no papel, inclusive a lei nº 10.018, de 22 de maio de 1985, “[...] Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a criar a Universidade Estadual de Anápolis - UNIANA” (PPC/2009, p. 14).

No ano de 1987, a DEMEC organizou o II Seminário sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau (terminologia utilizada na época). Durante sua realização, o movimento estudantil organizado por meio da União dos Estudantes Secundaristas e pelos professores das autarquias manifestou o desejo da interiorização do ensino superior no estado, com a estruturação de uma Universidade Multicampi em Goiás.

O Decreto nº 3.355, de 09 de fevereiro de 1990, instituiu a Fundação Universidade Estadual de Anápolis, na gestão do governador Dr. Henrique Antônio Santillo. Entre outras providências esse decreto determinou que a Fundação instituída tinha por objetivo a instalação e manutenção da Universidade Estadual de Anápolis. Definiu ainda que a Fundação Estadual de Anápolis (UNIANA) passaria a integrar a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis.

Com a Lei nº. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que dispôs sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo no Estado de Goiás, ficou definido no art. 5º, inciso II que o Chefe do Poder Executivo é autorizado a criar, sob a forma de autarquia, a Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis e a ela se integrarão como unidades as seguintes entidades de ensino superior mantidas pelo Estado (art. 5º, inciso II):

Escola Superior de Educação Física de Goiás; Faculdade de Filosofia Cora Coralina; Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; Faculdade de Educação (Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos); Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara (GOIÁS, 1991).

Destaca-se que a criação da Universidade Estadual de Goiás, apesar de autorizada por esse dispositivo legal, mais uma vez, não foi concretizada.

A educação superior em Goiás, em sintonia com as políticas educacionais do país, decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 passou por transformações

significativas e por uma ampla expansão. A Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, tornou-se fundamental para que o movimento em prol da universidade pública em Goiás se expandisse.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2010-2019, a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) se concretizou por força da Lei nº. 13.456, de 16/04/1999, proclamada pelo Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, como resultado do processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de 12 autarquias estaduais de ensino superior, formadas por faculdades isoladas, à estrutura da instituição então criada, tornando-se uma única instituição, a UEG.

Consoante Brzezinski et al. (2007), a implantação da UEG levou o Estado a criar políticas públicas para a expansão e interiorização do ensino superior em Goiás. As autoras esclarecem que tais medidas ocorreram num contexto em que as políticas desenvolvidas pelo governo federal, orientadas pelos organismos internacionais, apontavam para a expansão do ensino superior privado.

A UEG, de início, esteve vinculada organicamente à Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC. Com o Decreto nº. 5.158, de 29/12/1999, a Universidade vinculou-se à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás - SECTEC. A UEG configura-se como uma universidade multicampi, tendo sua sede ou câmpus na cidade de Anápolis.

O artigo 2º da Lei Estadual nº. 13.456, de 16 de abril de 1999, ao transformar a UNIANA e as demais faculdades na Universidade Estadual de Goiás, com sede em Anápolis, procedeu também à transformação da Fundação Universidade Estadual de Anápolis na Fundação Universidade Estadual de Goiás.

Com a publicação da Lei nº. 16.272, de 30/05/ 2008, quase dez anos depois, a UEG foi transformada em autarquia. “Nessa estrutura adotada pelo Governo do Estado, a Universidade Estadual de Goiás passou a ser uma das entidades da administração autárquica do Poder Executivo com a denominação de Universidade Estadual de Goiás” (PDI - UEG/2010-2019, p, 19).

Atualmente a UEG se configura como uma das mais novas instituições públicas de educação superior no Brasil. Sua principal missão desde 1999, ano de sua criação, é oferecer a educação superior gratuita, de qualidade e acessível à população. De acordo com informações atualizadas em 2018 no site da instituição, a UEG encontra-se presente hoje em 39 cidades de Goiás com 41 Câmpus e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR). São 159 cursos de graduação, 92 especializações, 12 mestrados e 2 doutorados.

Em dados referentes ao ano de 2017 a UEG ofereceu cursos de graduação e pós-graduação a 22.663 discentes. A instituição ofereceu auxílio e bolsas a 2.388 discentes e possibilitou a realização de 2.221 projetos de pesquisa e extensão.

Quanto ao Curso de Pedagogia da UEG é importante destacar que de 41 câmpus, 17 oferecem o curso. São eles: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Jussara, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís dos Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia e Uruaçu. O Curso de Pedagogia em EAD é oferecido em outros 10 municípios: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Catalão, Mineiros, Niquelândia, Posse, Santo Antônio do Descoberto, São Simão e Uruana.

A seguir será apresentada sinteticamente a história da criação da UnUCSEH, atual Câmpus CSEH de Anápolis, onde é oferecido o Curso de Pedagogia, objeto desse estudo.

#### **4.1.2 História do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – CCSEH e do Curso de Pedagogia/2011**

De acordo com o Site Memorial FACEA- UNIANA (Site UEG/2018) o Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da UEG tem sua origem na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), criada pela Lei Estadual nº 3.430, sancionada em 05/07/1961. Seu primeiro Curso de Graduação foi em Ciências Econômicas.

A partir de 1984, conforme o Site Memorial, foram autorizados a funcionar nessa Instituição os Cursos de Administração e Ciências Contábeis; e em 1986, foram criados os cursos de Licenciatura Plena em Geografia, História, Letras, Ciências – Licenciatura de 1º Grau, e o de Tecnologia em Processamentos de Dados. Cumpre salientar que na época de sua criação, a UNIANA abrigava 11 cursos e possuía também em sua estrutura organizativa, uma Unidade de Ensino de Educação Básica, o Colégio de Aplicação Dr. César Toledo, que servia como campo de estágio aos alunos dos cursos de licenciatura.

No Site Memorial, constam as informações de que a estrutura acadêmica da UNIANA era constituída por três centros: o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), que era composto pelos Departamentos de Letras, Ciências Sociais, Pedagógico e Prática de Ensino; o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), ao qual se integravam os Departamentos de Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Engenharia e Informática; e o Centro de Ciências Socioeconômicas (CCSE) – constituído pelos Departamentos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

Em relação aos locais de funcionamento, os cursos que constituíam o Centro de Ciências Humanas e Letras, o Centro de Ciências Socioeconômicas e o curso de Tecnologia em Processamento de Dados (pertencente ao Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas) funcionavam na sede da UNIANA, no Bairro Jundiáí. Os cursos de Licenciatura em Biologia, Química, o curso de bacharelado em Engenharia Civil e o Colégio de Aplicação Dr. César Toledo funcionavam no Anexo, em Anápolis, no Bairro Alexandrina.

Quando a UNIANA foi transformada em UEG, devido às mudanças na estrutura organizativa da instituição, os Centros de Ciências Humanas e Letras e o de Ciências Socioeconômicas foram extintos e passaram a compor uma das Unidades Universitárias da UEG: a Unidade de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, hoje denominada Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas - CCSEH.

Atualmente, nesse local oferecem-se 7 cursos de graduação: Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis (bacharelados) e Geografia, História, Letras Português/Inglês e Pedagogia (licenciaturas); 2 cursos de especialização: Educação Ambiental: Perspectivas Interdisciplinares e Tecnológicas e Linguagens e Educação Escolar e dois mestrados: Educação, Linguagem e Tecnologias e Territórios e Expressões Culturais do Cerrado.

O Curso de Pedagogia foi oferecido pela primeira vez em 1990 na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis - FACEA, mantida pela Autarquia Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis. Seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto de 28 de janeiro de 1992, como licenciatura plena. As habilitações eram em Supervisão Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio e Magistério das primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série).

Segundo o PPC/2009 a FACEA, criada em 1961, transformou-se em UNIANA, em 1990. Salienta-se que mesmo com a transformação em UEG, em 1999, a instituição manteve a mesma matriz curricular, entre os períodos de 1990 a 2003, limitando-se às atualizações nos planos de curso e na bibliografia de cada disciplina.

Uma nova proposta curricular para o curso de Pedagogia foi discutida pelos coordenadores dos cursos de Pedagogia das UnU, em reuniões eventuais durante o ano de 2003. No entanto, devido à complexidade da temática e das diferentes visões e condições das unidades, as discussões não evoluíram para uma proposta concreta. No final de 2003 a PrG apresentou uma proposta de matriz curricular contendo as disciplinas do 1º ano, para ser implantada em 2004 e ficou acertado que a conclusão do projeto se daria ao longo desse ano.

Em 2004 a PrG apresentou a Proposta de Projeto de Reformulação Curricular, que definia a elaboração da matriz curricular unificada dos cursos de graduação da UEG. O Colegiado do curso Pedagogia da UnUCSEH implementou a proposta da PrG, ainda que seus integrantes não estivessem convencidos de que ela atenderia às suas concepções.

No PPC/2009 está registrado que as contribuições do Fórum das Licenciaturas não foram contempladas na proposta da PrG. Assim, a coordenação do curso de Pedagogia da UnUCSEH decidiu criar uma comissão para elaborar um projeto curricular para o curso, visando superar os problemas identificados nos estudos realizados pelo Fórum da Licenciaturas da UEG.

Após um longo processo de estudos e discussões, a comissão concluiu o trabalho, submeteu ao colegiado interno, depois à PrG e aos coordenadores dos outros 13 cursos de Pedagogia da própria UEG. E em consequência

A proposta foi então aceita pelos coordenadores dos cursos de Pedagogia das diferentes unidades da UEG. Sua implantação ocorreu em 2005, retroagindo a 2004. Deu-se início ao processo de ajuste do novo currículo a partir dos problemas apresentados pelas UnU. O Projeto Pedagógico do Curso foi concluído e encaminhado à PrG para que fosse submetido aos trâmites internos e depois ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para aprovação das modificações (UEG/PPC/2009, p. 9).

Durante esse processo, as DCNP/2006 são aprovadas e são necessárias novas alterações no PPC para adequá-la à legislação. Mudanças na PrG com a nova Pró-Reitora de Graduação e equipe fizeram com que o processo permanecesse arquivado na PrG, sem ter sido encaminhado ao CEE. Apenas em 2007, quando os coordenadores foram orientados para dar encaminhamento aos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de seus cursos, identificou-se que o PPC de Pedagogia não havia sido encaminhado ao CEE. A primeira providência foi retomar os trabalhos para adequar o projeto às DCN recém-aprovadas.

A UnUCSEH então apresentou uma proposta de adequação, que consistiu em exclusão das habilitações, ajustes de carga horária de algumas disciplinas, mudança de disciplina e de algumas ementas. As alterações realizadas além de procurar atender as DCN, também levaram em conta alguns problemas identificados na Matriz anterior, todavia, a estrutura do currículo e as concepções teóricas adotadas, não sofreram modificações (UEG/PPC/2009, p. 10).

Uma nova reformulação do currículo aconteceu em 2008, deflagrada pela PrG, para a alteração da carga horária dos cursos que deveriam passar o cálculo da carga horária de hora aula para hora relógio visando atender à Resolução CNE/CES nº 3, de 2 de julho de 2007, que dispôs sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula. O novo cálculo da carga horária interferiu nos eixos norteadores de cada período do curso de Pedagogia, provocando mudança em algumas disciplinas, ementas e bibliografias. No entanto, a concepção de currículo e os princípios formativos assumidos foram mantidos.

A história do curso em tela mostra que desde 2003, as propostas de organização dos PPC foram marcadas por avanços e recuos. Mesmo diante de condições institucionais nem sempre favoráveis e de mudanças nos dispositivos legais, os PPC do curso de Pedagogia da UnUCSEH contaram com a participação ativa de um corpo docente comprometido com a busca da qualidade da formação do(a) pedagogo(a). Com protagonismo e posicionamento crítico frente aos desafios, os professores do curso lutaram e ainda lutam pela valorização e reconhecimento social da profissão.

A seguir são apresentados os sujeitos da pesquisa que contribuíram com seus depoimentos para a coleta de dados.

#### **4.1.3 Sujeitos da pesquisa - Pedagogas egressas da turma 2011-2014**

As pedagogas que participaram desta pesquisa iniciaram o curso de Pedagogia no ano de 2011, na vigência da Matriz Curricular Unificada de 2009 do CCSEH - UEG. Da turma inicial do curso de 40 acadêmicos que passaram no vestibular/2011, apenas 21 acadêmicas conseguiram finalizar o curso de forma plena, no período mínimo de integralização curricular de 4 anos, de acordo com informações do Sistema Acadêmico Fênix da UEG (2014).

Para a coleta de dados, a pesquisadora inseriu-se no contexto do Câmpus CSEH – UEG e no Curso de Pedagogia, visando identificar as formandas de 2014, localizar onde e em que áreas da educação estariam atuando.

Os contatos referentes às pedagogas egressas foram disponibilizados pela Secretaria Acadêmica do CCSEH, mediante autorização do coordenador do curso. Não foi possível entrar em contato com todas as egressas, pois muitos telefones e e-mails já haviam mudado. A dificuldade para esse contato inicial justifica-se em razão das informações disponibilizadas pela secretaria serem referentes ao ano de 2014 e a coleta de dados para a pesquisa realizada em 2018.

Após a realização das primeiras entrevistas foi possível conseguir o contato de mais algumas pedagogas, com o auxílio das redes sociais. Esse processo foi demorado, o que impossibilitou que as entrevistas ocorressem no tempo previsto no cronograma da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com 11 das 21 pedagogas entre os meses de fevereiro e junho de 2018, representando 52,3% do universo de formandas. Reafirma-se que este universo dos sujeitos informantes e a amostra definidos estão registrados na Introdução desta dissertação. Destaca-se ainda que, apesar da perseverança da pesquisadora em buscar os

novos contatos, algumas egressas não foram localizadas e outras não retornaram às ligações e nem responderam aos *e-mails* e *whatsapps* enviados.

Os encontros para a efetivação das entrevistas aconteceram em diferentes espaços, a saber: nas residências de 5 pedagogas, inclusive uma delas no município de Sousânia (GO); 2 nas escolas em que trabalham em Anápolis (GO) e 1 no município de Goianápolis (GO); 2 no CCSEH nos dias em que estavam fazendo um curso de especialização e 1 no Centro de Formação de Professores (CEFOP) da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (GO).

No início das entrevistas, cada pedagoga recebeu uma solicitação de participação na pesquisa, com o convite para colaborar no desenvolvimento da investigação. Um termo de consentimento livre e esclarecido também foi entregue contendo explicações sobre a natureza da pesquisa, a ausência de riscos e desconfortos, bem como a confidencialidade das informações coletadas. Esse documento destacou a importância da participação e contribuição de cada informante para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, bem como para uma melhor compreensão do processo de construção da identidade profissional do pedagogo.

Cabe ressaltar que a expectativa da pesquisadora era que as pedagogas egressas estivessem atuando em áreas diversificadas da educação além da docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como em coordenações pedagógicas, em sistema de ensino, em grupos de pesquisa e em espaços não escolares onde ocorre o ato educativo.

Enfatiza-se ainda a qualidade das entrevistas realizadas e a disponibilidade e atenção dispensadas pelas pedagogas. No contato inicial a previsão era de que a entrevista duraria em média quarenta minutos, no entanto todas as entrevistas, mesmo as que ocorreram nos locais de trabalho duraram mais de uma hora, denotando o interesse que demonstraram em contribuir com a pesquisa.

Em pesquisas científicas deve ser adotado um procedimento que garanta o anonimato dos sujeitos da pesquisa, portanto a identidade das entrevistadas não será revelada. No intuito de resguardar a identidade das pedagogas participantes optou-se por nominá-las como P1, P2, P3, P4 [...] P11, no momento da análise dos dados coletados.

## **4.2 Procedimentos metodológicos**

Neste subitem estão explicitados os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam e sustentam o estudo em tela. Além disso, estão descritos a tipologia, as etapas e os instrumentos da pesquisa, adotados em função da natureza do objeto de estudo focado.

#### 4.2.1 Tipologia, etapas e instrumentos de pesquisa

A pesquisa em educação, dada a natureza complexa do fenômeno educativo, requer a compreensão das múltiplas determinações que o compõem. Para explicar uma pequena parte desse fenômeno é necessário conhecê-lo da forma mais ampla possível e esse conhecimento só é alcançado quando se escolhe um método de investigação.

Brzezinski (2005, p.119) recomenda que os projetos de pesquisa na área das Ciências Humanas tenham duas preocupações: “a) centrar a pesquisa na compreensão de problemas específicos da complexidade do campo social” e “b) assegurar, por meio do método, a validade dessa compreensão”. A autora reitera que o método não é só o caminho, mas o modo como são interpretadas as questões que foram propostas para a investigação.

Brzezinski (2005) afirma que o materialismo histórico dialético é o mais compatível com a investigação qualitativa no campo da educação. Entre os diferentes métodos de apreensão do objeto pelo sujeito pesquisador, o materialismo histórico dialético se destaca “em razão de a dialética permitir a reflexão acerca das contradições da realidade com uma visão de globalidade” e de permitir “apreender o movimento do real” (BRZEZINSKI, 2005, p.119).

Ao conceituar o materialismo histórico dialético como um método científico, que se preocupa com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno, a autora esclarece que o pesquisador deve fugir da análise de superfície, da aparência, para identificar na complexidade do fenômeno investigado o “processo de movimento de conexão, interdependência e interação para compreensão do mundo”. Assim, explica que as leis e categorias da dialética materialista desenvolvem o conhecimento, “tendo por fundamento a concreticidade e a multiformidade dos fenômenos, dos processos e dos objetos, para interpretar a realidade objetiva” (BRZEZINSKI, 2005, p.120).

Adotar o método materialismo histórico-dialético se justifica em função do objeto definido para esta pesquisa. Considera-se que o Curso de Pedagogia/2011 do CCSEH/UEG deve ser analisado em sua totalidade, mediante a interconexão dos elementos que o constituem, quais sejam, os dispositivos legais que determinam sua composição curricular, a identidade do profissional que propõe formar e as contribuições para a inserção de seus egressos no mundo do trabalho.

A escolha do método materialismo histórico-dialético ocorreu também por sua compatibilidade com a pesquisa qualitativa e porque os pesquisadores que o adotam, de acordo com Goldenberg (2004) opõem-se a um modelo único de pesquisa para todas as ciências,

considerando que as Ciências Sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995, p. 62) se propõe ao estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Essa abordagem tem “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. Para a autora, um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte.

Godoy (1995) orienta que a investigação qualitativa nas Ciências Sociais requer que o pesquisador não reduza o ambiente e as pessoas nele inseridas a variáveis e que se preocupe mais com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. Explica que o interesse do pesquisador

[...] deve estar em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOY, 1995, p. 62).

Assim a abordagem qualitativa é a adotada no desenvolvimento da investigação que se ancora nesse estudo, porque as concepções das pedagogas egressas do Curso de Pedagogia da CCSEH – UEG, de 2011 a 2014 serão fundamentais para a análise das contribuições do curso para a construção de sua identidade profissional.

Minayo (2010, p. 21), corroborando com Godoy (1995), esclarece que a pesquisa qualitativa corresponde “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Os significados, as aspirações, crenças e valores dos sujeitos investigados precisam ser analisados qualitativamente.

A pesquisa busca investigar os significados que as pedagogas egressas atribuem aos conhecimentos oriundos da formação, às concepções, aos valores formados ao longo do curso, que se refletem na profissionalidade, no profissionalismo e na profissionalização docente e fundamentam sua prática profissional.

Além dos conhecimentos oriundos da formação inicial, as experiências, vivências e a formação continuada nos espaços onde os pedagogos atuam são importantes referenciais, porque podem interferir diretamente nos sentidos e significados que atribuem ao trabalho docente e à própria identidade profissional.

Flick (2009, p.16) reforça essa ideia ao afirmar que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada “[...] e que ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível”. E explica que nesse nível

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (FLICK, 2009, p. 16).

O curso de Pedagogia do CCSEH/2011 é o objeto da presente pesquisa. O fenômeno a ser interpretado são as contribuições desse curso para a constituição da identidade das pedagogas e para os processos de profissionalidade e profissionalismo docente. A perspectiva da inserção das pedagogas nos espaços onde a educação se faz presente, é reforçada por Minayo (2010, p. 21) ao afirmar que na pesquisa qualitativa,

[...] o conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A aproximação do pesquisador com o mundo do sujeito pesquisado torna-se fundamental para a apreensão do processo socialmente construído por ele. Os significados que o sujeito atribui “às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Ludke e André (1986, p. 1) orientam que para se realizar uma pesquisa é necessário “promover o confronto entre os dados, as evidências, as experiências coletadas sobre um determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele”. Em geral isso se faz a partir de um problema, “que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento”.

Para o confronto entre a temática investigada nesta pesquisa e o conhecimento acumulado a respeito, a revisão de literatura foi realizada mediante consulta aos periódicos e publicações científicas da área, cujo referencial teórico foi analisado nos capítulos anteriores desta dissertação. Os principais artigos científicos que trazem informações relevantes acerca da temática trabalhada na pesquisa encontram-se no Apêndice 1 da dissertação.

Para a análise documental, utilizou-se a legislação que define as políticas para a formação de professores, entre as quais se destacam a Resolução CNE/CP nº.1, de 18/02/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o Parecer CNE/CP nº 5,

de 13/12/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a emenda retificativa constante do Parecer nº 3, de 2/2/2006.

Outro documento analisado e de primordial importância foi o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – CCSEH da UEG elaborado em 2009, que esteve em vigência até 2014. Com essa análise documental buscou-se o delineamento do perfil profissional do pedagogo à luz da legislação vigente na época da formação das egressas.

Embora não tenha sido utilizada para esta pesquisa a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais “para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, este dispositivo constitui-se em fundamentação teórica para o conhecimento da legislação atualizada concernente à formação de pedagogos.

Dentre as formas que pode assumir uma abordagem qualitativa, adotou-se o estudo de caso, caracterizado por ter um objeto como uma unidade que se analisa profundamente. Para Goldenberg (2004, p. 33) o estudo de caso,

[...] reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social [...].

De acordo com André (2013, p. 98) entre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação há dois traços comuns: “a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade”.

O caso estudado nesta pesquisa é o Curso de Pedagogia/2011 do CCSEH – UEG e suas egressas do ano de 2014, com vistas a compreender a análise que essas profissionais fazem sobre as contribuições do curso para o delineamento de sua identidade e sua inserção nos contextos de atuação profissional.

Para Stake (2000 apud MAZZOTTI, 2006, p. 641) o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente “por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos”. Para ele, um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. O autor destaca que os pesquisadores de caso em geral buscam

[...] tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso, mas o resultado final geralmente retrata algo de original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a natureza do caso; o histórico do caso; o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido (STAKE, 2000 apud MAZZOTTI, 2006, p. 642).

No entanto, o autor adverte que nem tudo pode ser considerado um caso e faz um alerta em relação ao contexto. Stake (2000 apud MAZZOTTI, 2006) explica que algumas características podem estar dentro do sistema, nos limites do caso e outras podem estar fora. Assim nem sempre é fácil para o pesquisador saber onde termina o indivíduo e onde começa o contexto. E exemplifica

Da mesma maneira, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorado (STAKE, 2000 apud MAZZOTTI, 2006, p. 641).

Assim a unidade específica a ser analisada é o Curso de Pedagogia/2011 do CCSEH – UEG e suas contribuições, evidenciadas com base nas concepções que as pedagogas egressas expressam sobre a multiplicidade de influências que receberam em sua formação inicial e que são determinantes no exercício da profissão.

Destaca-se que a formação das egressas tem consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2006 em razão de serem formadas em 2014 e a escolha das formandas deste ano, em especial, se justifica porque o PPC do curso foi construído à luz das mencionadas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2006.

O procedimento de pesquisa para a coleta dos dados foi a entrevista, considerando que se pretendia a interação entre a pesquisadora e as informantes. Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) reconhecem que a entrevista se apresenta “em forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. De acordo com as autoras a entrevista “pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada”.

Na pesquisa em questão adotou-se o tipo de entrevista semiestruturada. Nesta modalidade, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) o pesquisador organiza um conjunto de questões na forma de roteiro sobre o tema abordado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. O roteiro utilizado para as entrevistas com as egressas encontra-se no Apêndice 2 desta dissertação.

No próximo subitem realiza-se uma breve introdução à metodologia da análise de conteúdo para subsidiar a investigação das informações colhidas nas entrevistas. A análise de conteúdo permitiu a configuração de categorias que revelam a identidade profissional das pedagogas formadas no Câmpus CSEH da UEG.

### **4.3 Revelações das pedagogas: a histórica busca da identidade do curso de Pedagogia**

Para Bardin (2010) a análise de conteúdo aplicada às pesquisas qualitativas, configura-se como um procedimento de interpretação e inferência de conteúdos textuais que, com a utilização de técnicas variadas, organiza e sistematiza os conteúdos para a análise. A autora a define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens BARDIN (2010, p. 44).

Franco (2007, p.12) revela que a mensagem expressa representações que são socialmente construídas, com base “na atividade psíquica do sujeito com o objeto do conhecimento”, constituídas por processos sóciocognitivos que influenciam a comunicação, a expressão e os comportamentos.

Como representação social, toda mensagem possui um significado e um sentido que não podem ser considerados fora de um contexto. A contextualização, conforme a autora é o requisito principal da análise de conteúdo. A emissão das mensagens, “sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas’ estão necessariamente, vinculadas ‘às condições contextuais de seus produtores’ (FRANCO, 2007, p.12)”.

Bardin (2010, p. 43) reconhece as influências do contexto de produção e considera que a análise de conteúdo não se refere à simples interpretação de um conteúdo ou de inferências superficiais sobre a mensagem. A análise de conteúdo requer que se realize a correspondência entre “as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas” exemplificadas como condutas, ideologias e atitudes, presentes nos enunciados. Assim sendo, orienta que o pesquisador deve compreender o sentido da comunicação, e, ao mesmo tempo, desviar o olhar para uma outra significação, porque o discurso do emissor é carregado de subjetividade.

Franco (2007, p.17), ampliando a discussão acerca da análise de conteúdo, ressalta que para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens, considera-se

[...] suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações [...]. e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados.

Ao abordar especificamente as condições contextuais, Franco (2007, 12), reiterando as afirmações de Bardin (2010) explica que se referem a contextos históricos, econômicos e socioculturais nos quais os emissores estão inseridos. Para a autora, em razão desses contextos de produção, as mensagens são carregadas de “componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis”, que impregnam as mensagens socialmente construídas.

Todas essas possibilidades de análise elencadas pela autora denotam que a análise de conteúdo é uma abordagem metodológica complexa, dialética e crítica. Constitui-se assim, numa importante abordagem que permite ao pesquisador interpretar e produzir inferências acerca dos discursos dos emissores a partir de múltiplos referenciais. Torna-se relevante, ainda, por ser uma metodologia “epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece e valoriza o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento” (FRANCO, 2007, p. 10).

As manifestações dos emissores tornam-se partes do conhecimento que será construído pelo pesquisador e as relações que se estabelecem entre os significados e sentidos da mensagem analisada permitem, conforme Chizzotti (2006, p. 98), a compreensão crítica do “sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Para desvelar uma mensagem é necessário que o pesquisador identifique os elementos subjetivos que se originam das condições de produção e recepção da mensagem, que vão além de seu conteúdo manifesto, podendo ser encontradas nas entrelinhas do que foi emitido.

A opção pela análise de conteúdo para esta pesquisa pautou-se nas diferentes possibilidades de análise oferecidas. Os contextos de produção, o conteúdo manifesto nos depoimentos das pedagogas egressas (significados e sentidos das mensagens), as expressões, impressões, gestos e pausas durante as “falas”, constituíram-se em referências para a definição das unidades de análise.

Bardin (2010) ressalta que existe mais de uma técnica para verificar o conteúdo das mensagens e conferir significação aos dados coletados. A “análise categorial” foi a técnica que melhor atendeu aos objetivos desta pesquisa. Para analisar as categorias considerou-se, primeiro, “a totalidade de cada texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência (ou ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2010, p.

38-39). Essa sequência foi seguida na realização da análise do conteúdo extraído das entrevistas, descrita mais adiante.

Franco (2007) destaca outro aspecto a ser considerado na análise dos conteúdos das mensagens

A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado (FRANCO, 2007, p. 16).

De acordo com a autora, os aspectos relevantes da mensagem e que tenham características comuns entre si, é que permitem a classificação das mensagens em unidades de análise (registro/contexto)<sup>18</sup>. O agrupamento das mensagens em unidades de análise favorece o processo de sistematização dos dados para a organização da análise (FRANCO, 2007).

Após a definição das unidades tem início o processo de organização, constituído de fases cronologicamente estruturadas em torno de três diferentes momentos da análise categorial: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2010, p. 121).

A pré-análise corresponde à fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Para a autora, esta fase dá origem à constituição do *corpus* de análise, essencial para a interpretação das informações coletadas.

Nesta pesquisa, a pré-análise constituiu-se na primeira organização dos conteúdos extraídos dos depoimentos das participantes e teve como passos iniciais:

- . 1º Sistematização das mensagens coletadas em entrevistas, em uma Matriz Analítica, procedimento que teve como objetivo facilitar as leituras, fazer comparações e registrar as ocorrências mais frequentes, com o intuito de configurar as categorias de análise.
- . 2º Leitura “flutuante” das informações (Bardin, 2010): referiu-se ao primeiro contato da pesquisadora com o conteúdo a ser analisado. Serviu para o conhecimento das informações e constituição de um “*corpus*” organizado das mensagens “a serem submetidas aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2010, p. 122) e para a delimitação das categorias de análise.

---

<sup>18</sup> Franco (2007, p. 41) explica que Unidade de registro “é a menor parte do conteúdo”, cuja “ocorrência é registrada de acordo com as categorias” e pode ser uma palavra, um tema, um personagem, um item... A Unidade de Contexto “é a unidade básica [...] para a compreensão do significado exato da unidade de registro”. (idem, p. 47).

. 3º Elaboração das categorias de análise: processo longo e desafiador, em que a pesquisadora realizou leituras aprofundadas das informações, buscando identificar correlações existentes entre elas.

Realizada a primeira fase, iniciou-se a exploração do material que consistiu na codificação das informações. Bardin (2010, p. 129) define codificação como a “transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados em bruto do texto”, que pode ocorrer por meio “de recorte, agregação e enumeração para atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão”.

Para essa pesquisa foram determinados limites nos textos das entrevistas, buscando definir as unidades de registro/contexto, a classificação e a agregação das informações em categorias referentes à especificação do tema. As unidades de análise foram extraídas dos aspectos mais representativos dos depoimentos das pedagogas e sua seleção foi feita com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa.

O passo seguinte foi a organização das unidades de análise para tornar possível “a visão panorâmica de todos os elementos significativos da pesquisa decorrentes da revelação dos dados (descrições)” (BRZEZINSKI et al, 2005, p. 4). Essa organização foi visualizada na Matriz Analítica que, em conformidade com os autores, “expressa a síntese das descrições e o registro da frequência com que os elementos, dados ou mensagens se manifestam”.

Com base nos dados da Matriz Analítica ocorreu a configuração das categorias da análise. A categorização tem como primeiro objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2010, p. 146). Essa representação é de fundamental importância para a compreensão dos elementos de análise, pois, segundo a autora, os agrupa em categorias, obtidas a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização.

Bardin (2010, p. 147-148) esclarece que um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades: “a exclusão mútua” (cada elemento não pode aparecer em mais de uma categoria); “a homogeneidade” (um único princípio deve governar a sua organização); “a pertinência” (a categoria deve representar o material de análise escolhido e o quadro teórico definido); ‘a objetividade e a fidelidade’ (as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira) e a ‘produtividade’ (um conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados férteis para o aprofundamento das teorias).

Para Franco (2007, p. 59), a categorização significa “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento

baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A autora acrescenta ainda que “em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”.

Ressalta-se ainda, que esse processo exige esforço por parte do pesquisador e que não existem fórmulas mágicas para auxiliá-lo. A autora recomenda que não sejam dados passos apressados ou muito rígidos. O pesquisador deve seguir “seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição” (FRANCO, 2007, p. 60).

As categorias não são definidas *a priori*, conforme esclarece Franco (2007, p. 61), pois, emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas”, por isso requerem idas e vindas constantes do pesquisador do material de análise à teoria. Esse percurso realizado pelo pesquisador possibilita o delineamento das “boas categorias”, de acordo com as características apresentadas anteriormente, por Bardin (2010). Franco (2007) ainda explica que esse processo é responsável pela lapidação e enriquecimento das categorias tornando-as, no final, mais completas e satisfatórias.

Para a configuração das categorias, com base na análise de conteúdo dos depoimentos das pedagogas, buscou-se uma correlação temática coerente com os objetivos propostos e os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Brzezinski et al (2005, p. 7) amplia essa correlação ao destacar que a configuração das categorias de análise, por “designar uma realidade objetiva” deve estar relacionada “à base epistemológica do pesquisador, “aos dados sistematizados em unidades de registro/contexto”, “à visão panorâmica expressa na matriz analítica” e às “ocorrências mais frequentes”.

Com base nos autores tomados como referência para a análise dos dados da pesquisa e na interpretação das informações organizadas na Matriz Analítica, apresenta-se a seguir as categorias configuradas:

- . Categoria 1: Política de formação de professores e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CCSEH/2011 - UEG
- . Categoria 2: Formação inicial das pedagogas da UEG e a docência como base da identidade;
- . Categoria 3: Inserção no mundo do trabalho;
- . Categoria 4: Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo;
- . Categoria 5: Identidade profissional das pedagogas da UEG.

Tendo à disposição os resultados significativos da pesquisa e a configuração das categorias de análise, é o momento de “propor inferências e adiantar interpretações” com fundamento na base epistemológica e nos objetivos previstos para a investigação. Pode-se

também analisar informações “que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2010, p. 127).

O estudo sobre as políticas de formação de professores, constituiu-se no primeiro referencial teórico orientador desta pesquisa e na primeira categoria a ser agora analisada.

#### **4.3.1 Categoria 1. Política de formação de professores e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CCSEH/2011 - UEG**

A análise dos dispositivos legais que regulamentaram o curso de pedagogia no Brasil desde sua criação em 1939 até a aprovação das DCNP/2006, tornou-se imprescindível para o alcance dos objetivos desta pesquisa, quais sejam: identificar as contribuições do curso de Pedagogia/2011 do CCSEH da UEG, para a configuração da identidade das egressas de 2014, e para sua inserção no mundo do trabalho.

As legislações específicas referentes à formação do pedagogo, desde sua gênese no século XX até a atualidade, foram analisadas para delinear a identidade desse profissional nos diferentes contextos históricos. O procedimento metodológico adotado foi a análise documental, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 39)

[...] é uma importante fonte de onde se podem retirar evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os resultados da análise das diretrizes, resoluções e pareceres que normatizaram a formação do pedagogo nos diferentes períodos, abordados de forma aprofundada no Capítulo 1 desta dissertação, denotam a indefinição histórica da identidade desse profissional, acentuada por diversas políticas educacionais e pelos currículos a elas vinculados.

A análise revela que, ao longo do tempo, as interpretações sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia e a dicotomia entre bacharelado e licenciatura incidiram na configuração das diferentes identidades do pedagogo, bem como na indefinição dos lócus de formação e de atuação desse profissional. Contudo, com a aprovação das DCNPedagogia, materializadas no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e no Parecer nº 3/2006 e na Resolução CNE/CP nº 001/2006, o perfil do pedagogo e o seu campo de formação e de atuação se delinearão.

Destaca-se que o processo de elaboração das DCNP/2006 incorporou discussões e reflexões por parte de entidades e associações da área da educação, como: Anfope Anped, Anpae, Forumdir e Cedes, num processo dialético, realizado num contexto de “disputas e enfrentamentos às ações impositivas do grupo instituído” (BRZEZINSKI, 2007, p. 230).

Apesar da tensão vivenciada no processo de elaboração das DCNP/2006, Brzezinski (2007, p. 244), fazendo um balanço dos resultados alcançados da solução “negociada” com o CNE, reconhece como conquista das entidades científicas, os avanços que este dispositivo trouxe para a formação do pedagogo. A autora declara que com esse dispositivo legal uma nova identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo se torna mais evidente, ou seja, “a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares” (BRZEZINSKI, 2007, p. 243).

Outro documento analisado foi o PPC/Pedagogia/2009. Consta nele que sua elaboração teve início nas discussões realizadas no Fórum das Licenciaturas da UEG/2002, que propunham a reformulação dos cursos da UnU, com o objetivo de criar um perfil institucionalizado de formação de professores. Este documento foi ampliado com base nos resultados de uma pesquisa realizada em 2004, com alunos e professores do curso de Pedagogia- UNUCSEH, que apontou fragilidades na formação e evidenciou a necessidade de sua reformulação. Entretanto, antes mesmo que o curso iniciasse a reformulação curricular, a UEG iniciou um amplo processo de estudos e discussões para a concretização do projeto de unificação curricular de seus cursos de graduação.

A obrigatoriedade da construção de uma matriz unificada suscitou discussões e embates epistemológicos que questionaram a perda da autonomia dos cursos e a desconsideração com características regionais das UnU. Mesmo assim, o “instituído” prevaleceu sobre o “instituinte” e a matriz unificada foi aprovada para todos os cursos de Pedagogia da instituição.

Ressalta-se que, mesmo insatisfeitos, os professores do curso de Pedagogia da UnUCSEH foram os que mais contribuíram para a elaboração das políticas de formação do pedagogo da UEG. Esses professores se adiantaram em relação às outras UnU na proposta de um modelo, que foi posteriormente aprovado. Como informado anteriormente, a matriz curricular unificada foi adotada pelo curso de Pedagogia da UnUCSEH, sem que seus professores estivessem convencidos de que aquela proposta atenderia às concepções idealizadas por eles, com base nas discussões do Fórum das Licenciaturas/2002.

A matriz unificada do curso de Pedagogia iniciou a vigência em 2005, com muita resistência, especialmente dos professores da UnUCSEH, por ter sido imposta pela PrG. O contexto de insatisfação frente a esta medida regulatória é explicado por Veiga (2003, p. 271),

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual

compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa.

A unificação das matrizes foi, nesse sentido, um processo orientado “pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático”, de “cunho político-administrativo, instituído legalmente para ser incorporado pela instituição” (VEIGA, 2003, p. 271). Dessa forma, o processo de elaboração empreendido anteriormente pelo colegiado, de modo a imprimir uma identidade ao curso de Pedagogia da UnUCSEH, foi limitado pela matriz unificada, que padronizou o currículo para todas as UnU.

Com a aprovação das DCNP em 2006, houve nova reestruturação curricular, o que requereu a construção de um novo PPC para o curso de Pedagogia. Para ajustá-lo às novas determinações legais, disciplinas direcionadas à Educação Infantil foram incluídas, objetivando atender ao perfil de formação do pedagogo proposto nas DCNP.

Salienta-se que o PPC/2009 foi o resultado das reestruturações empreendidas de 2003 até 2008, num processo polêmico entre as aspirações dos professores do curso de Pedagogia da UnUCSEH e as normativas institucionais que acompanhou sua elaboração, expressando a concepção de Arroyo (2013) de que há uma disputa pelo poder no território do currículo.

Para Arroyo (2013, p. 13), por ser “o núcleo e o espaço mais estruturante” o currículo é também o mais “cercado e normatizado”. No entanto, o autor reconhece que o currículo é o componente “mais politizado, inovado e ressignificado”, porque em seu território pode ocorrer embates políticos e nessas disputas sempre estarão em jogo projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade humana.

O currículo, conforme defende Arroyo (2013, p.38-39), não pode ser assumido “como um campo fechado”, mas “aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes”. A função dos professores na elaboração/organização do currículo, para o autor, não é validar o controle das instâncias superiores, mas lutar para que suas autorias se afirmem nesse território.

É possível assegurar que os professores do curso de Pedagogia, ao longo do processo de elaboração do PPC/2009, buscaram afirmar sua autoria. Essa iniciativa não foi considerada e o caráter impositivo e padronizador das matrizes unificadas, impôs uma identidade diferente da que o Colegiado havia proposto naquele período.

Ainda no âmbito da análise documental, foi possível identificar no PPC/2009 que a abordagem de currículo adotada para o curso, fundamentou-se nas teorias críticas. A Comissão elaboradora explicita no documento, que a reflexividade crítica deve ser a base da formação

dos professores, concebidos “como intelectuais, capazes de contribuir na transformação da sociedade” (UEG/PPC/2009, p. 13).

Reconhecendo as insuficiências da epistemologia da prática, os elaboradores do PPC/2009 fundamentaram-se nas concepções de Giroux (1997), isto é, na epistemologia da *práxis*. Esse autor, segundo Silva (2010), acentua a importância da teoria para a formação de professores reflexivos e conscientes do controle e do poder que são exercidos pelas instituições e estruturas sociais.

Consoante Silva (2010), Giroux (1997) entende que os professores devem ser formados para serem produtores de conhecimento e conscientes de que a ação educativa deve ser uma ação social politizada, pois só assim irão se tornar pessoas “ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação” (SILVA, 2010, p.54).

É importante reconhecer que as mudanças nas práticas educativas devem acontecer desde a formação de professores, preparando-os para tornarem-se intelectuais críticos, com competência científica para desenvolver pesquisas sobre a própria prática, articulando-a ao contexto político no qual estão inseridos. Considera-se que a reflexão crítica, que ocorre quando os professores constroem conhecimento para transformar a prática, permite a transição da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*, pois conforme Ghedin (2006, p. 133) “[...] a *práxis* é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a *práxis* é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”.

Outros autores da abordagem crítica do currículo também são referenciados pela Comissão elaboradora do PPC/2009, como: Contreras (1997), Libâneo (1998) e Sacristán (1999), por sua contribuição à formação do professor intelectual, crítico e reflexivo, em busca da construção de sua autonomia como profissional da educação.

A seguir será feita a análise de conteúdo das entrevistas, apresentada por meio de gráficos e quadros, com os dados coletados de forma quantitativa e qualitativa, referentes às categorias

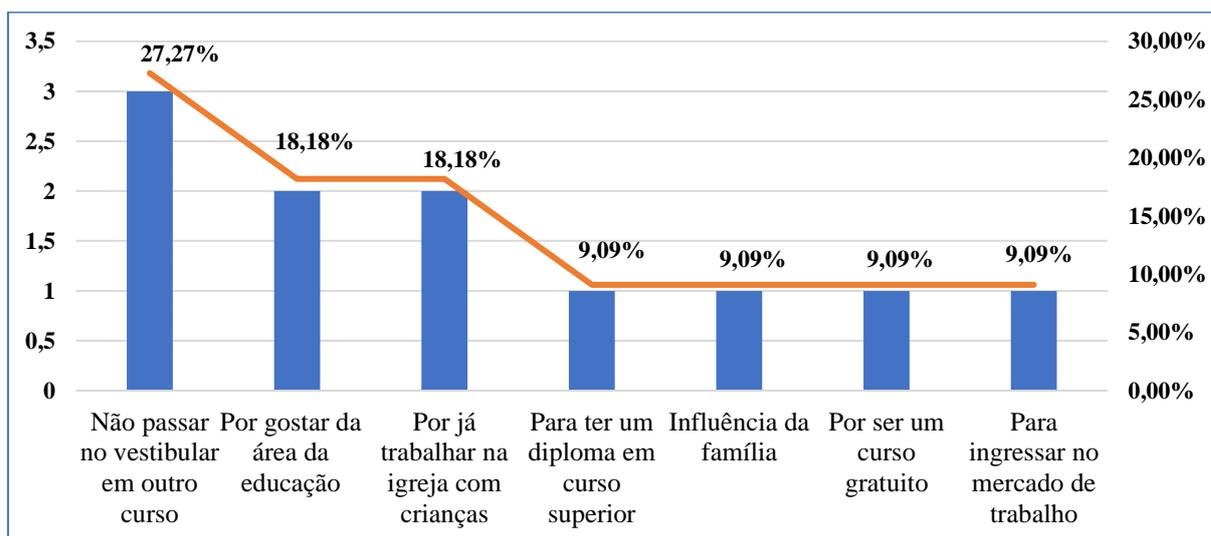
A formação inicial e suas contribuições para a formação das pedagogas é a categoria a ser analisada a seguir com fundamento nos depoimentos das pedagogas, mediante a entrevista semiestruturada.

### 4.3.2 Categoria 2. Formação inicial das pedagogas da UEG e a docência como base da identidade

O ciclo da vida acadêmica tem seu início na opção pelo curso. Essa escolha decorre de diversos fatores de ordem pessoal, social, cultural e baseia-se especialmente nas expectativas que os estudantes têm acerca da futura atuação profissional. Quando os jovens decidem cursar uma licenciatura, as influências do ambiente familiar, as experiências escolares anteriores e a identificação com a docência são alguns dos fatores determinantes dessa decisão.

No Gráfico 1 apresenta-se os motivos que levaram as egressas de Pedagogia/2011 do CCSEH - UEG a escolherem esse curso.

**Gráfico 1** - Interesse pela licenciatura em Pedagogia



**Fonte:** Autora (2018) com base em entrevistas.

A análise das informações contidas nas entrevistas revelou que o interesse em ingressar no curso pela identificação pessoal com a profissão, não foi partilhado por todas as pedagogas. A diversidade de motivos apresentados denota o pouco interesse pelo trabalho na educação. A baixa atratividade da profissão docente tem sido apontada como responsável pela falta de identificação dos jovens com os cursos de licenciatura, sobretudo os de Pedagogia.

O depoimento da P.7 reforça o pouco interesse que a docência tem despertado :

*Eu não queria fazer Pedagogia por causa das representações sociais sobre a profissão. [...] Olhei a matriz curricular e pensei em atuar em outra área (hospitalar, industrial) e não ser professora. Depois do 1º período comecei a gostar. [...] Escolhi a UEG e não a Pedagogia. Meu pai não queria ter filha professora (PEDAGOGA 7, 2018).*

Alves-Mazzotti (2007, p. 590), em um estudo sobre as representações que os professores têm sobre a identidade docente, aponta que as dificuldades no exercício da profissão, tais como: “o acúmulo de tarefas, as condições de trabalho desfavoráveis, a perda da autonomia, a degradação dos salários e a falta de tempo livre para melhoria do planejamento das aulas e para o desenvolvimento pessoal e profissional”, afetam diretamente a identificação dos professores com a profissão.

As dificuldades mencionadas inserem-se no amplo contexto das relações mercantis conforme Santos (2012, p. 238), “[...] surgem como convite ao professor para desenvolver um trabalho alienado, vendendo sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas ou sacrificando-se ao consumo de prestígio exigido pela lei do mercado”.

Na mesma linha de análise, o trabalho docente na atualidade encontra-se orientado pelas demandas do capitalismo e pelas pressões por maior qualificação, que acentuam os processos de proletarização do trabalho docente e precarização das condições de trabalho. O contexto descrito contribui para o desgaste da representação social da profissão. Por considerar a docência como uma profissão desprestigiada, muitos jovens deixam de ver os cursos de licenciatura como primeira opção.

Outro aspecto analisado em relação ao interesse pelo trabalho na área da educação é que apenas a P9 respondeu “[...] *ter feito um Curso Normal a Distância [...] após ter concluído o Ensino Médio*”. As outras 10 informantes não eram portadoras de Diploma obtido na Modalidade Normal – Magistério do Ensino Médio, significando que o interesse pelo trabalho na educação não havia se manifestado quando cursaram essa etapa de formação na Educação Básica.

A escolha da instituição formadora traduz-se em fator decisivo para a qualidade do processo de profissionalização. No Quadro 2 apresentam-se as razões que levaram os sujeitos da pesquisa a escolherem a UEG para a formação em Pedagogia:

**Quadro 1** - Razão da escolha pelo curso de Pedagogia na UEG

<b>Opções</b>	<b>Nº de citações</b>	<b>%</b>
Por ser uma universidade pública	7	63,64%
Pela qualidade do ensino	4	36,36%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Autora (2018) com base em entrevistas.

Constatou-se que a escolha das pedagogas pela UEG como instituição formadora pautou-se predominantemente na questão da gratuidade do curso, do que propriamente por sua

qualidade. A P.10 relatou que escolheu o curso de Pedagogia da UEG: *“Primeiro porque é gratuito e um curso fácil de passar”*.

Em relação à qualidade da instituição a P.9 fez o seguinte relato: *“Optei por uma universidade pública porque acho que tem melhor qualidade. Os professores são mestres e doutores e têm melhor formação”*.

Ressalta-se que a UEG, como instituição pública vem promovendo a democratização da educação superior no Estado de Goiás ao longo de sua história. Os cursos de graduação e pós-graduação ofertados por esta instituição têm contribuído para a formação de jovens e adultos e para sua inserção no mundo do trabalho, o que denota sua qualidade.

É pertinente destacar que, a identificação do acadêmico com o curso pode ser desenvolvida desde seu ingresso na instituição formadora. Um procedimento importante que pode auxiliar nesse reconhecimento expressa-se através do estímulo aos acadêmicos a conhecerem o PPC que orientará sua formação. Destaca-se que durante as entrevistas foi perguntado às pedagogas se conheceram o PPC/2009 que definiu os princípios formativos e o currículo do curso. A P11 afirmou: *“Durante o curso tive uma professora que falava muito sobre as disciplinas e o “porquê” de cada uma”*. Mas, como todas as outras egressas, afirmou não ter tido acesso a este documento.

A prática de estimular os acadêmicos a conhecerem o PPC no início da formação fortalece sua identificação com o curso e com a profissão. Permite também que aqueles que não se identificaram com o curso busquem outra formação. A familiaridade com os objetivos e com a organização curricular do curso possibilita ao acadêmico um melhor acompanhamento do seu processo formativo.

Ao conhecer o PPC, o acadêmico pode contribuir com o Colegiado na avaliação interna do curso, quando chegar ao final da formação. Ao analisar as (in) coerências em relação aos objetivos e ao currículo propostos neste documento, os acadêmicos concluintes e mesmo os egressos, podem colaborar para que o PPC seja reajustado e atualizado.

A instituição educativa, consoante Veiga (2003, p. 277), “[...] não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações”. É na busca da inovação que os formandos e egressos podem contribuir na avaliação do PPC, ressaltando avanços, limites e desafios.

Nesta dissertação, as pedagogas egressas foram convidadas a participar da análise do seu processo formativo, no que concerne às contribuições do curso para sua inserção no

mundo do trabalho e atuação profissional. A seguir são abordadas as contribuições do currículo do curso, com base nos depoimentos das entrevistadas.

A análise das contribuições do curso pautou-se nos componentes curriculares e disciplinas, evidenciados por elas, como mais significativos em relação à identidade do pedagogo definida nas DCNP/2006, cuja base é a docência. Solicitou-se também a enumeração de até 3 disciplinas/componentes curriculares que foram fundamentais para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão e para a pesquisa.

No Quadro 2 apresentam-se as escolhas realizadas pelas pedagogas em seus depoimentos. Destaca-se que algumas apontaram mais de 3 disciplinas/componentes curriculares. Todas as contribuições foram elencadas na organização do quadro a seguir:

**Quadro 2** - Disciplinas/ componentes curriculares (até 3) fundamentais na formação para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão e para a pesquisa.

Itens	Disciplinas/Componentes Curriculares	Número de citações	%
1	Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos	1	2,22%
2	Mídias e Educação	1	2,22%
3	Financiamento e Gestão	2	4,44%
4	Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2	4,44%
5	Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil	2	4,44%
6	Bases epistemológicas e Educação	2	4,44%
7	AEA (Educação Ambiental)	2	4,44%
8	Políticas da Educação Básica	3	6,66
9	Prática Pedagógica	3	6,66
10	Métodos de Produção de Trabalho Científico em Educação	3	6,66
11	Didática	3	6,66
12	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática	4	8,88
13	Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização	5	11,11
14	Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II	7	15,55
15	Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II	5	11,11
	<b>Total</b>	45	100,00

Fonte: Autora (2018), com base em entrevistas.

De acordo com os resultados apresentados, o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil predominou. Depois o Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a disciplina Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização,

seguida da disciplina Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática. Nota-se que as disciplinas e componentes curriculares com maior menção estão relacionados à prática docente. A análise indica que o curso de Pedagogia do CSEH/2011 da UEG adotou o princípio da “docência como base” da formação, buscando formar no pedagogo, um professor.

Conforme Scheibe (2007, p. 59) o princípio da “docência como base” deve estar presente tanto na formação como na identidade dos profissionais da educação. Esse princípio deve ser compreendido como “ato educativo intencional”, voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não escolar. Consoante à autora, a “docência como base” deve ser assumida “como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica”.

A orientação do curso para a docência foi revelada novamente, quando cada pedagoga citou a maior contribuição do curso de Pedagogia do CCSEH/2011, conforme destacado no Quadro 3:

**Quadro 3** – A maior contribuição do curso de Pedagogia do CCSEH/2011 – UEG

Contribuições	Número de citações	%
O Estágio Supervisionado	4	36,36%
A qualidade do curso	2	18,18%
Passar em concurso público	2	18,18%
Preparação para atuar em sala de aula	1	9,09%
A bagagem teórica do curso	1	9,09%
O curso mudou minha visão de mundo	1	9,09%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Autora (2018), com base nas entrevistas.

O Estágio Supervisionado predominou reforçando a orientação do curso pelo princípio da docência. Outras entrevistadas apontaram a qualidade do curso, como se observa no Quadro 1, quando afirmaram ter optado pela UEG pela qualidade do ensino da instituição.

A possibilidade de passar num concurso público também foi mencionada por 2 (18,18%) pedagogas, expressando o interesse no efetivo exercício da profissão docente. A P.3 enfatizou a contribuição do curso para sua inserção na carreira docente: “*O que foi estudado durante o curso foi fundamental para eu passar no concurso público da prefeitura. A fundamentação teórica dada pelo curso ajudou muito*”.

A qualidade da formação e dos professores encontrou destaque na fala da P.5: “*Devido a boa qualidade do curso, dos bons professores, tive a oportunidade de ter uma formação fundamentada e que contribuiu significativamente para a qualidade da minha atuação profissional*”. A P.9 também reforçou a qualidade do corpo docente: “*Os professores do curso foram muito bons*”.

As experiências das egressas no Estágio Supervisionado mostraram-se significativas para a formação profissional e atuação docente. O conteúdo das mensagens emitidas ressaltou a importância desse componente curricular, inclusive para a identificação com a docência. A P.2 relatou: “[...] o estágio foi essencial para minha formação e identidade profissional. Gostei demais do estágio na Educação Infantil”.

A P.3 reiterou a afirmação da P.2: “O estágio na Educação Infantil contribuiu muito para minha prática e foi com ele que eu mais me identifiquei. O que vi no estágio foi realmente a realidade da escola e do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)”. Além de ter confirmado a contribuição do curso para a identificação com a docência na Educação Infantil, a P.3 enfatizou ainda, a relevância do papel do estágio na aproximação do pedagogo com seu futuro campo de atuação profissional.

O estágio na formação do professor se constitui no espaço-tempo onde os conhecimentos são ressignificados, tendo por base as experiências pessoais adquiridas no contato direto com a realidade da escola. Esse processo permite a reflexão, a investigação e a produção de novos conhecimentos e não pode ser concebido como uma atividade prática instrumental. Pimenta e Lima (2004, p. 45) ressaltam a complexidade desse processo quando afirmam:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá.

As autoras veem o estágio como uma aproximação da realidade e não como uma atividade prática separada da teoria, mas como uma atividade teórica que embasa a ação docente, uma “atividade de transformação da realidade”. Em outras palavras, o estágio é reconhecido como parte dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação do professor e não uma prática para confirmar a teoria.

O estágio supervisionado, segundo Pimenta e Lima (2006, p. 6) configura-se campo de conhecimento, pois “[...] o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Essa concepção encontra respaldo nas afirmações da P.7 em seu depoimento: “O estágio foi muito importante. Quando você vai para a sala de aula é que percebe como ele é fundamental”. A P.5 também relatou: “Foi fundamental para eu ter certeza do que eu queria seguir na minha carreira. Foram ótimas experiências, aprendi muito e carrego essas aprendizagens até hoje para minhas práticas e atuações”.

As contribuições da P.8, em relação ao tempo de realização do estágio apresentaram relevância. Ela relatou: *“Eu gostei muito do estágio. Ele contribuiu bastante. [...] Depois que a gente termina é que a gente percebe que foi pouco”*. E sugeriu: *“O Estágio deveria começar no início do curso. A sugestão da P.8 reforça a proposta de que o estágio seja desenvolvido ao longo de todo o processo formativo e não só nos anos finais, como tem sido comumente realizado. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente de que seria a parte prática do curso.*

O estágio supervisionado favorece também a compreensão de posturas que devem ser assumidas na atuação docente. De acordo com a P.9: *“O Estágio foi de grande valia para eu perceber a professora que gostaria de ser”*. A experiência adquirida durante as atividades do estágio pode reforçar práticas docentes positivas e, também, evidenciar práticas que devem ser evitadas na futura atividade profissional.

As experiências positivas no Estágio Supervisionado, relatadas pelas pedagogas, denotam que esse componente curricular contribuiu significativamente na formação e para a prática docente atual. Destaca-se que o estágio teve papel fundamental na constituição da identidade com a profissão, inclusive na definição da etapa de ensino em que estão atuando. Essa contribuição será abordada mais adiante na categoria “inserção no mundo do trabalho”.

O papel do estágio na formação do professor possibilita a articulação entre os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos com os espaços de atuação docente. Nesse processo os professores orientadores têm um papel primordial, não apenas no acompanhamento e orientação das atividades do estágio, mas, principalmente no estímulo à articulação teoria e prática, essencial à reflexão crítica e à produção de conhecimentos, com base nas experiências vivenciadas. A qualidade da orientação das professoras de estágio foi realçada pelas falas de P.1, P.7, P.9 e P.11. Com vistas a ilustrar essa concordância tem-se o relato de P.7: *“A professora de estágio do Ensino Fundamental era muito boa e exigente e fez com que a gente estudasse mais”*.

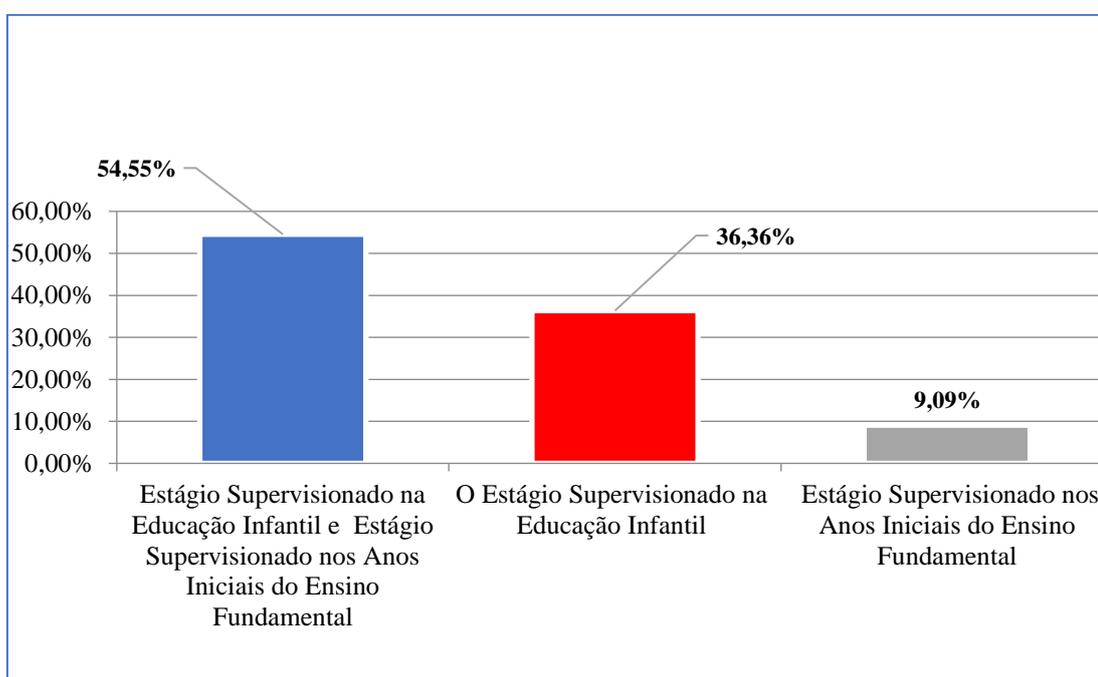
A P.5 ao falar de suas experiências no estágio, descreve: *Me apaixonei pela Educação Infantil, meu trabalho de conclusão de curso foi sobre essa etapa da educação básica [...]. Meu TCC foi sobre o Uso de Tecnologias em Centros Municipais de Educação Infantil.* Tal relato expressa a desejável articulação do Estágio Supervisionado com a atividade de pesquisa, possibilitando que este componente curricular se constitua em oportunidade para a produção de novos conhecimentos.

Sublinha-se que a articulação do estágio com a atividade de pesquisa possibilita a superação do estágio fragmentado em etapas, alicerçado na reprodução de modelos e práticas.

O desenvolvimento da atitude investigativa durante a realização do estágio contribui para a problematização da realidade educacional, para a crítica fundamentada e para a busca de práticas inovadoras.

As experiências no estágio supervisionado, quando bem-sucedidas, podem ser determinantes na identificação com a docência e com a etapa escolar em que o futuro professor irá atuar. No Gráfico 2 está representada a importância que as pedagogas atribuíram às fases em que realizaram o estágio.

**Gráfico 2 - Estágio Supervisionado que mais contribuiu para a formação docente**



**Fonte:** Autora (2018) com base em entrevistas.

Como demonstrado no Gráfico 2, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil foi o que mais contribuiu com a formação para a docência, levando as pedagogas a se identificarem com a atuação na Educação Infantil. Esta identificação influenciou a escolha de algumas pedagogas no momento da inserção no mundo do trabalho, assunto que será abordado na próxima categoria.

A ênfase na docência que o curso de Pedagogia do CCSEH/2011 atribuiu à formação das egressas contempla o que determina a Resolução CNE/CP nº 01/2006 quando define em seu art. 4º que:

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

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

[...]

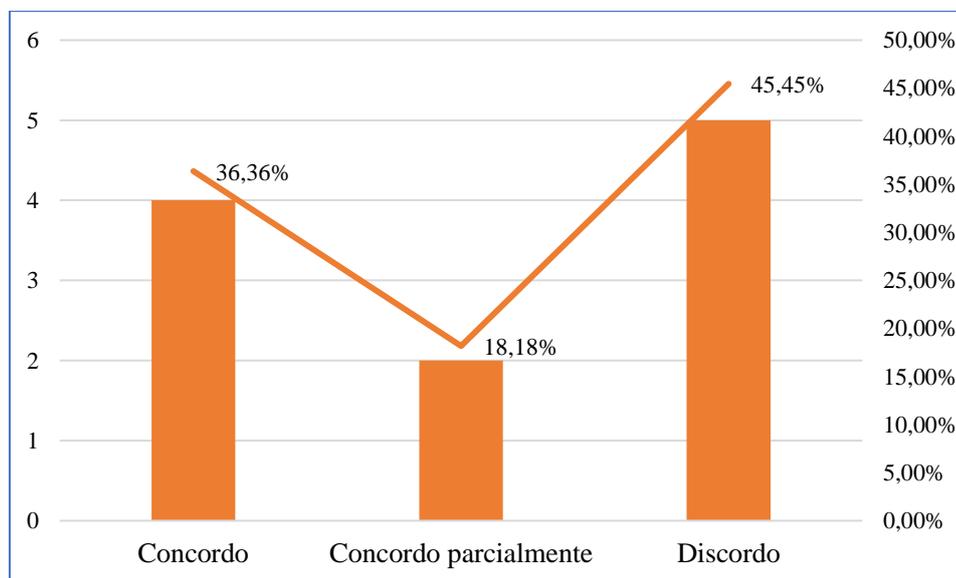
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006 p. 2).

A formação do pedagogo, conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2006, engloba de modo integrado as funções de professor, de gestor e de pesquisador. A articulação dessas funções “vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo” como explicita Brzezinski (2011b, p. 123), configurando uma identidade “*unitas multiplex*”.

Apesar das determinações das DCNP/2006, que orientam o curso para a constituição da “identidade múltipla do pedagogo”, observou-se que os objetivos do curso de Pedagogia do CCSEH/2011 definidos no PPC/2009 (p.36), apresentaram poucas referências à atuação na gestão escolar.

A oferta na matriz curricular das disciplinas obrigatórias: Políticas da Educação Básica, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico e Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação Básica, destinadas a fundamentar essa formação, não possibilitou a maior identificação das pedagogas com a gestão escolar ou com a coordenação pedagógica. Essa realidade pode ser confirmada no Gráfico 3:

**Gráfico 3** –O curso contribuiu para atuar na gestão



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

Um índice elevado de 45,45% das pedagogas demonstrou que o curso não contribuiu com a formação do gestor escolar. A P.2 declarou: “*A disciplina Políticas Públicas focou muito na teoria da gestão democrática, mas não foi possível visualizar isso na prática. Só quando fui trabalhar na escola é que tive essa percepção*”.

A fragilidade do curso em relação à formação para a gestão das escolas, também foi explicitada no depoimento da P. 3: “*O curso contribuiu na parte da docência, mas na parte da gestão, nada. Considero que foi 1% do que foi trabalhado em Políticas da Educação Básica. Estou aprendendo sobre gestão com a prática da profissão*”. Salienta-se, com esse depoimento, que os professores continuam construindo conhecimentos sob a influência formadora do contexto de atuação.

Uma análise interessante sobre as contribuições do curso para a gestão foi realizada pela P.4 quando relatou: “*A gestão foi trabalhada em algumas matérias, mas [...] seria interessante que houvesse um estágio voltado para a gestão escolar, para que os universitários conhecessem a realidade de uma gestão escolar*”.

A sugestão da P.4 sobre a oferta de um estágio na gestão escolar é muito pertinente, considerando que por meio das narrativas, as pedagogas apontaram que o curso propiciou apenas a fundamentação teórica, referente aos conhecimentos sobre essa área de atuação. A P.7 corroborou com a contribuição da P.4: “*Embora você precise saber as políticas, faltou a parte prática [...]. Se a gente tivesse atuado na gestão durante o estágio, talvez tivesse uma bagagem maior*”.

Depreende-se dos depoimentos das pedagogas, a necessidade de uma maior articulação entre a teoria e a prática durante os estudos sobre a gestão escolar. Certamente a experiência do estágio na gestão pode tornar-se uma alternativa para fortalecer essa articulação durante curso e evitar o despreparo para o exercício da gestão, conforme o relato da P.8: “*[...] não me sinto preparada para pegar coordenação ou direção da escola. Acho que precisaria de mais formação*”. Orienta-se que esta fragilidade do curso deve ser contemplada no PPC.

Experiências com as atividades de gestão da escola são fundamentais para constituir a identidade múltipla do pedagogo. Essa identificação só se estabelece por meio do exercício integrado e indissociável da docência com a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, como preceituam as DCNP/2006 e Brzezinski (2011b, p. 123), no delineamento que representa a identidade “*unitas multiplex*”.

A busca por uma formação baseada na indissociabilidade entre teoria e prática configura-se uma proposta do curso de Pedagogia do CCSEH/2011, explicitada pelos idealizadores no PPC/2009. A justificativa da Comissão elaboradora para a articulação da teoria com a prática como proposta curricular consiste em “[...] romper com uma tradição de formação onde a teoria e a prática se confrontam como esferas separadas, procurando proporcionar uma formação de caráter integral, interdisciplinar, comprometida com a prática pedagógica efetiva, mas que não prescinde do conhecimento teórico” (UEG/PPC/2009, p. 72).

A interação teoria e prática é apresentada pela Comissão elaboradora do PPC/2009, como uma unidade para a formação crítico-reflexiva dos pedagogos concebendo-os como intelectuais, sujeitos produtores de conhecimento. Os elaboradores propõem formar um pedagogo que ao compreender o contexto onde a educação se faz presente, atuem nele de forma transformadora e crítica, dando significado e sentido à sua atuação num “movimento contínuo entre fazer, saber, tornar fazer” (UEG/PPC/2009, p. 12).

Para investigar se essa proposta foi concretizada durante a formação, as entrevistadas foram incentivadas a responder se os professores relacionaram o conhecimento teórico com a prática, de modo especial, com a prática docente.

Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 4:

**Gráfico 4 -** Relação do conhecimento teórico com a prática docente



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

Somente 1 (uma), ou seja, (9,09%) egressa assegurou que houve integração entre conhecimento teórico e prática docente em todas as disciplinas. 2 (duas), perfazendo (18,18%) responderam que essa relação ocorreu em quase todas as disciplinas. Destaca-se que 8 (oito) (72,73%) das 11 (onze) entrevistadas consideraram que essa relação aconteceu apenas em algumas disciplinas, em especial aquelas diretamente relacionadas à prática docente como: Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática, de Ciências, de Língua Portuguesa, de Geografia e de História; Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização e Temas Transversais (AEA).

Ressalta-se que a disciplina Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática e a disciplina Métodos e Processos de Ensino de Alfabetização foram as mais citadas pelas pedagogas. A P.7 pautou a escolha dessas disciplinas com base na saudável relação professor-aluno, para o processo ensino-aprendizagem: *“As disciplinas que mais me influenciaram foram das professoras mais exigentes, porém mais humanas.*

A P.6 esclareceu a eleição das disciplinas citadas anteriormente, pelos métodos de ensino fundamentados na articulação teoria e prática, que as professoras utilizaram: *“Foram importantes pela forma como as professoras passaram os conteúdos. O conteúdo pelo conteúdo não ajuda, mas a forma como ele é passado.”*

Analisa-se que as pedagogas indicaram que a dimensão prática, cujo objetivo vislumbra articular os conhecimentos da formação com as práticas da atividade docente, não foi privilegiada por todas as disciplinas do curso.

O inciso I do 1º§ do art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, determina que o curso de licenciatura deve destinar 400 (quatrocentas) horas para o desenvolvimento da prática como componente curricular, previstas anteriormente nos artigos 12 e 13 da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, revogada pela resolução anterior.

As orientações para seu desenvolvimento indicam que esta prática deve estar presente em todas as disciplinas e componentes curriculares da formação, articulando a teoria com a reflexão sobre a atividade profissional. Essa dimensão também deve estar presente nos momentos em que se exercita a prática profissional, como no estágio supervisionado e na pesquisa.

Nesse sentido, a dimensão da Prática como componente curricular deve permear toda a formação do professor, possibilitando a articulação dos conhecimentos da formação com as pesquisas e as práticas da atividade docente, porém, esta atividade não foi constada nas narrativas das egressas.

Considera-se que a articulação entre a teoria e a prática, crucial no desenvolvimento da *práxis* educativa, deve ser desenvolvida desde o início da formação e em todas as disciplinas. A vivência da prática docente, concomitante à aprendizagem dos conhecimentos teóricos contribui para que os futuros professores reflitam sobre sua prática para, progressivamente, transformá-la.

A reflexão sobre a prática contribui para o processo de pesquisa, que como instrumento de reflexão, apresenta uma estreita relação com a formação do professor como intelectual crítico. Freire (1996) defende que a pesquisa deve fazer parte da prática docente.

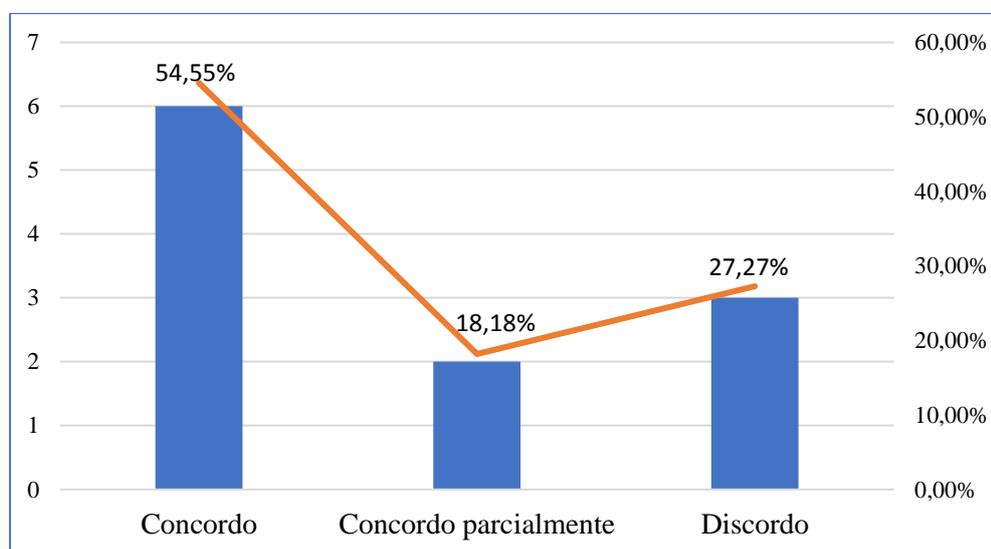
Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

A pesquisa auxilia o professor a compreender a realidade do contexto de atuação profissional e a orientar ações, com vistas a aprimorar sua prática docente. Assim, como afirma Freire (1996), o professor deve assumir-se pesquisador por ser professor.

Para que esse objetivo seja alcançado, a pesquisa deve ter um espaço claramente definido tanto na organização curricular dos cursos de formação, como na vida profissional dos docentes. A pesquisa desenvolve a capacidade de reflexão, investigação e crítica do professor e o desafia a buscar novos caminhos, a buscar novas práticas. Conforme Demo (2006, p. 51) “[...] A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”.

Os elaboradores do PPC/2009 esclarecem que o curso adota a reflexividade crítica como concepção de formação de professores e a pesquisa como princípio formativo. No Gráfico 5 será analisado se o curso contribuiu para o desenvolvimento do pedagogo como pesquisador:

**Gráfico 5** – Contribuições do curso para a formação do professor pesquisador



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

São 6 entrevistadas (54,55%) que afirmaram ter o curso de Pedagogia do CCSEH/2011 contribuído para sua formação de pesquisadora, conforme proposto no PPC/2009, que apresenta a pesquisa como princípio formador. Entretanto, os achados demonstraram discordância expressa por P.3, a P.10 e a P.11, conforme justificativa:

*P.3 - Durante o curso tentei fazer pesquisa de iniciação científica, mas não consegui. Só os alunos que tinham maior aproximação com alguns professores é que conseguiram.*

*P.10 - Não participei dos programas de iniciação científica. Não produzi como deveria.*

*P.11 - Durante o curso não tive muita orientação. Fiz meu trabalho (TC) sozinha (PEDAGOGAS P.3, P.10 e P.11, 2018).*

As manifestações da P.3 e da P.10 referiram-se aos programas de iniciação científica (PIBIC, PVIC), vinculados às políticas de incentivo à investigação científica do curso. Destaca-se que a participação nesses programas fica restrita a apenas alguns discentes. O Trabalho de Curso (TC), no entanto, é componente curricular obrigatório, necessário à integralização dos discentes, orientados por professores num determinado período do curso. A crítica da P.11 relacionou-se mais a esse processo de orientação.

Observa-se que as pedagogas P.3, P.10 e P.11 consideraram como pesquisa, apenas as realizadas nos programas de iniciação científica e as que contribuíram para a construção do TC, efetuadas em momentos pontuais do curso. A pesquisa assumida pelo curso como “princípio educativo e cognitivo” para promover “a investigação, a interação teoria e prática e a produção de novos conhecimentos”, como consta no PPC/2009 (p. 46), tem maior abrangência.

Recorda-se que os elaboradores do PPC/2009 (p. 46) explicam que a pesquisa seria desenvolvida pelas diferentes disciplinas, em intrínseca relação com o processo de ensino-aprendizagem, como metodologia de ensino. Os elementos integradores como a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos, a ênfase na relação teoria-prática e a busca da aproximação entre ensino e pesquisa, são apresentados como fundamentos para que os acadêmicos avancem na construção dos conhecimentos necessários à sua formação profissional.

Nessa compreensão, os discentes são colocados em permanente situação de aprender, de buscar informações, analisá-las e relacioná-las com os conhecimentos que possuem; ampliá-las e produzir novos conhecimentos para construir suas *práxis*.

O entendimento da pesquisa como princípio educativo promove apropriação, construção e renovação do conhecimento e contribui para o processo emancipatório do futuro pedagogo. A pesquisa deve estar presente durante a formação do pedagogo e no exercício da docência. Consoante Demo (2006, p. 52).

[...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. [...] Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante.

Conforme o autor, essa intrínseca relação entre ensino e pesquisa promove a autonomia intelectual e a consciência crítica. Em sua acepção: “Ensinar e aprender se dignificam com a pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa”, isso porque “pesquisar não é somente produzir conhecimento, mas aprender em sentido criativo” (DEMO, 2006, p. 44). Desse modo, o pesquisador aprende construindo, passo essencial para o processo emancipatório.

Com base nas análises realizadas tornou-se possível afirmar que a formação do pedagogo como intelectual crítico e reflexivo, proposta no PPC/2009 (p. 63), foi em parte alcançada e se coaduna com a construção da identidade múltipla desse profissional, prevista nas DCNP/2006, especificamente, para a formação do pesquisador no professor. O envolvimento das pedagogas egressas com a atividade de pesquisa foi manifestado também no interesse pela formação continuada, tema a ser analisado mais à frente.

Depreende-se das análises realizadas nesta categoria, que houve coerência entre o currículo do curso e a identidade múltipla proposta pelas DNCP/2006, especialmente em relação à docência e à pesquisa. Reafirma-se que a contribuição do curso para a gestão escolar e para a pesquisa na gestão não foram muito enfatizadas durante a formação inicial.

A seguir serão analisadas as contribuições do curso para a inserção das pedagogas no mundo do trabalho.

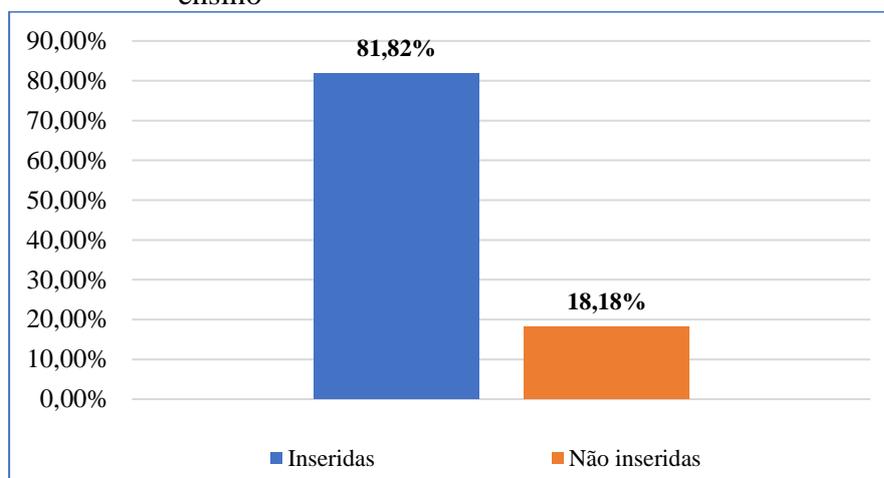
### **4.3.3 Categoria 3. Inserção no mundo do trabalho**

O início da carreira docente corresponde ao momento em que o egresso da licenciatura entra em contato com o mundo do trabalho. Sua inserção nesse contexto representa o começo da vida profissional. Conforme analisa Marcelo (2010, p. 28) refere-se ao período de tempo nos quais “os professores realizarão a transição de estudantes para docentes”. É um período de muita insegurança para os iniciantes e requer grande capacidade adaptativa e demanda novas aprendizagens.

A categoria em questão apresenta as análises realizadas sobre as contribuições do curso de Pedagogia do CCSEG/2011 para a inserção das egressas de 2014 no mundo do trabalho, configurando-se em um dos objetivos desta dissertação.

No Gráfico 6 apresentam-se quantitativamente, a inserção das pedagogas egressas no mundo do trabalho.

**Gráfico 6** – Contribuições do curso para a inserção nos sistemas de ensino



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

Conclui-se, no contexto da pesquisa, que o curso de Pedagogia do CCSEH/2011 contribuiu de forma significativa para a inserção das pedagogas nos sistemas de ensino, considerando que 9 (88,82%) egressas estão inseridas e apenas 2 (18,18%) não estão.

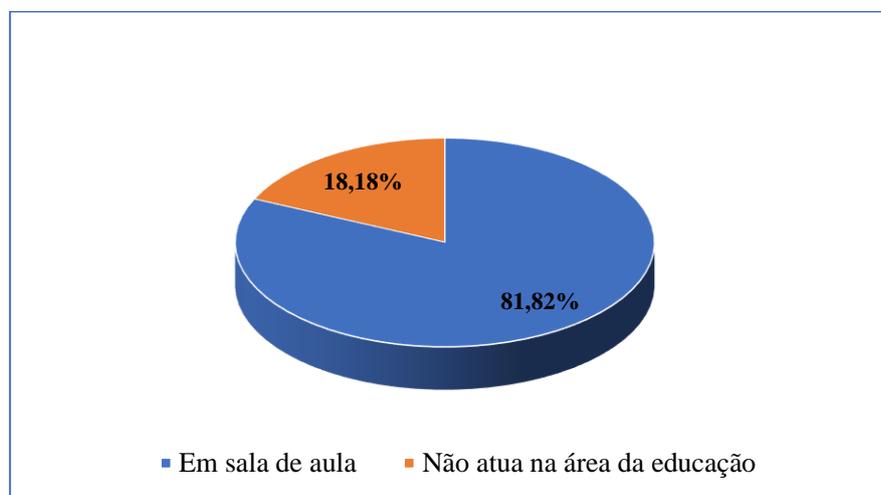
Registra-se que das 9 (nove) pedagogas trabalhadoras, 8 (oito) atuam na rede pública e 1 (uma) na rede privada de Anápolis (GO). As que atuam na rede pública tiveram acesso ao cargo de professoras mediante concurso público. 6 (seis) atuam no município de Anápolis (GO), 1 (uma) em Sousânia (GO), distrito de Anápolis (GO) e outra no município de Goianápolis (GO).

As 2 (duas) pedagogas não atuantes expressaram o desejo de inserirem-se na rede municipal de ensino. Com esse objetivo, ambas relataram que estão fazendo um curso preparatório para o concurso do município de Anápolis (GO). É interessante acrescentar o depoimento da P.10: *“Ainda não ingressei nos sistemas de ensino. Tenho um salão de cabeleireira. Dependendo do mês consigo ganhar mais que uma concursada”*. No entanto, acrescentou que seu desejo é atuar na docência, denotando sua identidade com a profissão.

Ressalta-se que as pedagogas não atuantes demonstraram que o curso não só contribuiu para a constituição da identidade docente, como também para sua profissionalidade e seu profissionalismo. A P.6 relatou estar cursando *“uma especialização em Linguagem e Educação Escolar”* e a P.10 esclareceu *“depois de formada é que comecei a fazer parte de um grupo de pesquisa num projeto na UFG, na linha “Institucionalização da EAD”*.

Os espaços em que as pedagogas estão atuando podem ser visualizados no Gráfico 7:

**Gráfico 7** – Espaços de atuação na educação



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

Observa-se que as 9 (88,82%) pedagogas inseridas nos sistemas de ensino atuam no exercício da docência, nenhuma delas atua na gestão escolar e nem nos espaços não-escolares. As DCNP/2006, em seu art.4º, definem como finalidade do curso, “a participação do pedagogo na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, englobando “[...] as experiências educativas não-escolares” (BRASIL, 2006, p. 2). Mesmo com essas possibilidades de atuação profissional, as pedagogas incorporadas nos sistemas de ensino estão atuando em sala de aula.

A opção por não atuar na gestão das escolas pode ter relação com o que demonstram os relatos das pedagogas quanto à fragilidade do curso em relação à formação para a gestão. Outro motivo pelo qual as pedagogas não trabalham na gestão pode ser atribuída às normativas dos sistemas de ensino, como explicita a P.7: *Na prefeitura você tem que atuar em sala de aula por três anos antes de atuar na gestão.*

A atuação do pedagogo nos espaços não escolares, também prevista nas DCNP/2006, não é contemplada na Matriz Curricular Unificada/2009. Assim como não são previstas disciplinas direcionando a formação para a EJA e para a Educação Especial e Profissional. Como destacado no Capítulo 3, presume-se que essas modalidades tenham sido trabalhadas nas disciplinas de AEA. No entanto, no PPC/2009 as ementas apresentadas para essas disciplinas não relacionam os conteúdos trabalhados, limitando-se a definir que o são as AEA.

As etapas de ensino da Educação Básica, em que as pedagogas estão atuando como professoras, estão representadas no Quadro 4:

**Quadro 4** - Etapas de ensino da Educação Básica onde atuam as pedagogas

<b>Etapas de ensino</b>	<b>Nº de pedagogas</b>	<b>%</b>
Educação Infantil	8	72,73%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1	9,09%
Não atua na área da educação	2	18,18%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Autora (2018), com base nas entrevistas.

Diante do expressivo número de pedagogas atuantes na Educação Infantil, infere-se que tiveram maior identificação com a docência nessa etapa. Esse reconhecimento encontra-se explicitado anteriormente no Quadro 3 e no Gráfico 2, onde visualiza-se que a maior contribuição do curso foi o componente estágio supervisionado realizado na Educação Infantil. A manifestação da P.1 reitera essa conclusão: “*A experiência com o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil foi muito rica e contribuiu para que eu escolhesse trabalhar com os pequenos*”.

As manifestações das pedagogas reafirmaram que o curso de Pedagogia do CCSEH/2011 contribuiu, de forma determinante, para sua inserção no mundo do trabalho. O processo de incorporação do professor na carreira docente surge acompanhado de muitas expectativas, dúvidas, tensões, mas também de intensas aprendizagens. Consoante Marcelo (2010, p. 29), os professores iniciantes precisam atuar em contextos desconhecidos, familiarizar-se com as normas e a cultura da escola e ainda,

[..] adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Este contexto desafiador requer um acompanhamento sistemático do professor iniciante pelos membros da comunidade educativa da escola, com o objetivo de inseri-lo no ambiente escolar. Reitera-se que as primeiras experiências profissionais, quando positivas, podem fortalecer a identidade do docente com a profissão. Entretanto, se forem negativas podem desestimular o professor iniciante, levando ao abandono da profissão.

Contribui também para o abandono da profissão a pouca atratividade da profissão. Mesmo não tendo abandonado a profissão a P.5 destacou: “*Considero como dificuldades*

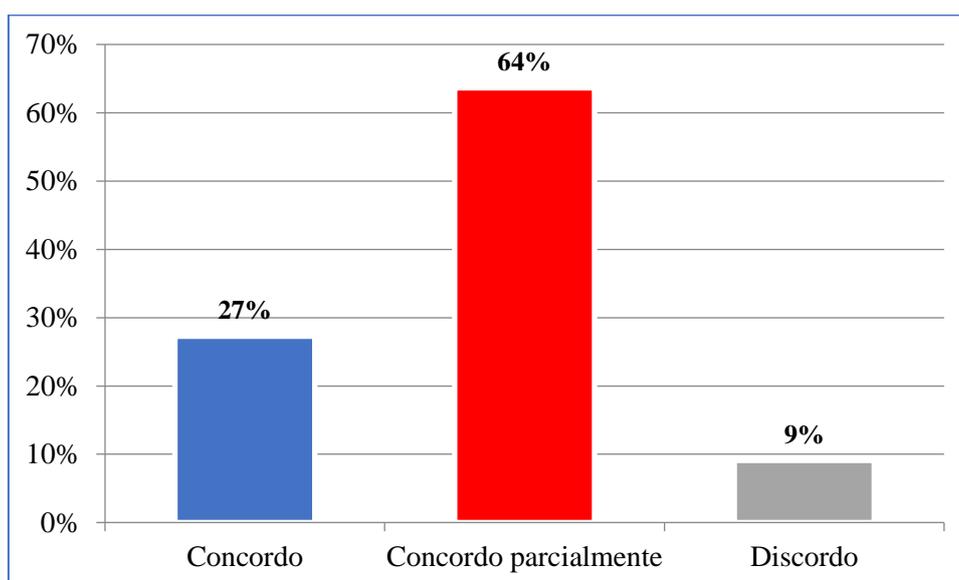
*encontradas na profissão, a questão salarial, as salas numerosas e a falta de estrutura e recursos”.*

As jovens professoras apontaram outras dificuldades encontradas no início da carreira. A esse respeito P.1 discorreu: *“O medo da responsabilidade de exercer um papel tão importante”* e a P.7 descreveu como maior dificuldade: *“A adaptação à burocracia do trabalho na escola e às rotinas da sala de aula”*. Em seus depoimentos a P.2, a P.3 e a P.8 ressaltaram que a maior dificuldade enfrentada e que ainda persiste é: *“Lidar com a indisciplina em sala de aula”*.

As pedagogas P.1 e P.11 destacaram como principal obstáculo o trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, com TDAH e crianças autistas. O atendimento a alunos com necessidades educativas especiais é realmente um desafio para os professores iniciantes e mesmo para os que atuam há mais tempo na docência. A insegurança que apresentam decorre em grande parte, da sensação de despreparo para realizar esse trabalho, embora ele tenha garantia na legislação.

Durantes as entrevistas, as pedagogas evidenciaram que o curso de Pedagogia do CCSEH/2011 não contribuiu como esperavam para o trabalho com a inclusão em sala de aula. No Gráfico 8 constata-se essa realidade:

**Gráfico 8** – Contribuições do curso para o trabalho com a inclusão



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

Constatou-se que apenas 3 (27%) entrevistadas concordaram que o curso preparou para o trabalho com a inclusão. A P.7 discordou e fez a seguinte justificativa:

*Não porque o curso foi falho, mas porque estamos lidando com tantas especificidades. A equipe de AEE na escola tem dificuldades de identificar se é déficit de atenção ou se é falta de limite. Não foi uma deficiência da universidade, mas não deu para abranger tudo que nós necessitamos para aplicar na escola (Pedagoga 7, 2018).*

As pedagogas que concordaram parcialmente, explicaram em seus depoimentos que as disciplinas que deveriam prepará-las para o trabalho com a inclusão não aprofundaram muito essa temática, conforme relatou a P.1: *“Sobre Educação Especial foi falado mais em Psicologia da Educação e teve uma disciplina de AEA que tratou dessas questões, como dificuldades das crianças e várias síndromes”*.

A P.8 reforçou esta fragilidade do curso: *“Tivemos várias disciplinas que comentaram a questão da inclusão. Mas não me lembro de nenhuma disciplina específica para trabalhar com a inclusão, só a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A P.3 completou: O curso de LIBRAS foi superficial e não me ajudou a lidar na prática.*

O sentimento de insegurança e despreparo para o trabalho com a inclusão também se manifestou na fala da P.11:

*O curso preparou mais ou menos nos temas transversais. Mas não preparou para o tema inclusão. A gente se sente muito perdida em relação às crianças hiperativas, com síndrome de Down, autismo. O curso não prepara para isso. Tinha que ter uma disciplina direcionada só para este assunto (Pedagoga 11, 2018).*

Depreende-se das manifestações das pedagogas que a contribuição do curso de Pedagogia do CCSEH/2011 para o trabalho com a inclusão mostrou-se frágil. As entrevistadas expressaram que o tema da inclusão, contemplado em algumas das disciplinas não alcançou profundidade. A construção de um conhecimento teórico sólido ficou comprometida, bem como sua articulação com a prática, não evidenciada nem mesmo pelas pedagogas que concordaram que o curso contribuiu para o trabalho com a inclusão em sala de aula.

Importa reconhecer que a realidade da inclusão nas escolas ainda está longe de garantir efetivamente para todas as pessoas o direito à educação e ao acesso à escola, conforme preceitua o art. 205 da CF/1988. Nesse contexto, Mantoan (2003, p. 8-9) orienta que para garantir esse direito é preciso *“lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados”* e por uma educação pensada e realizada para *“a formação integral do aluno - segundo suas capacidades e seus talentos [...] de um ensino participativo, solidário, acolhedor”*.

Para que a escola cumpra a função social de ser inclusiva, os professores precisam ser preparados para práticas de ensino adequadas às diferenças. Mantoan (2003) assevera que todos os níveis de formação de professores devem sofrer modificações em seus currículos e que nas escolas, os professores participem de grupos de estudos para discussões e busca de

alternativas, “para a construção de uma escola única e para todos”, [onde] “as diferenças se articulam e se componham e [...] os talentos de cada um sobressaíam” (MONTANO, 2003, p. 29).

O desafio de formar professores para o trabalho com a diversidade requer currículos que integrem disciplinas fundamentadas nas propostas da educação inclusiva. O estudo da teoria articulado à prática contribuirá para a formação de profissionais mais comprometidos em promover uma educação para todos. Acrescenta-se aqui a iniciativa da P.9 ao relatar que, diante da dificuldade de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais utiliza a pesquisa, buscando a teoria para orientar sua prática, denotando seu comprometimento e profissionalismo.

A seguir, apresenta-se a Categoria 4 que aborda as contribuições do curso de Pedagogia CCSEH/2011 para a profissionalidade e o profissionalismo das pedagogas egressas, processos que se articulam à profissionalização docente, analisados com base nas entrevistas.

#### **4.3.4 Categoria 4. Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo**

O processo da profissionalidade e da profissionalização na docência começa na formação inicial e estende-se por toda a vida profissional. Esse percurso “para tornar-se professor”, consoante Brzezinski (2008, p. 1149), “contribui de maneira relevante para a transformação da ocupação-professor em profissão-professor”.

Para a autora, é durante esse percurso que o “profissional-professor” compreende a profissionalidade e o profissionalismo como “uma unidade dialética da profissionalização” (BRZEZINSKI, 2016, p. 113). E reafirma:

[..] a formação de professores como um *continuum* deve articular a formação inicial à continuada como componentes da profissionalidade, do profissionalismo e da profissionalização. Salienta-se que a formação inicial e a continuada devem pautar-se pelo princípio da pesquisa como processo formativo, considerando-se que todo (a) professor (a) deve necessariamente ser pesquisador (a) (BRZEZINSKI, 2016, p. 112).

A articulação da formação inicial com a formação continuada fortalece o profissionalismo do professor, termo que de acordo com Brzezinski (2016) se refere ao processo de formação e desenvolvimento profissional do professor.

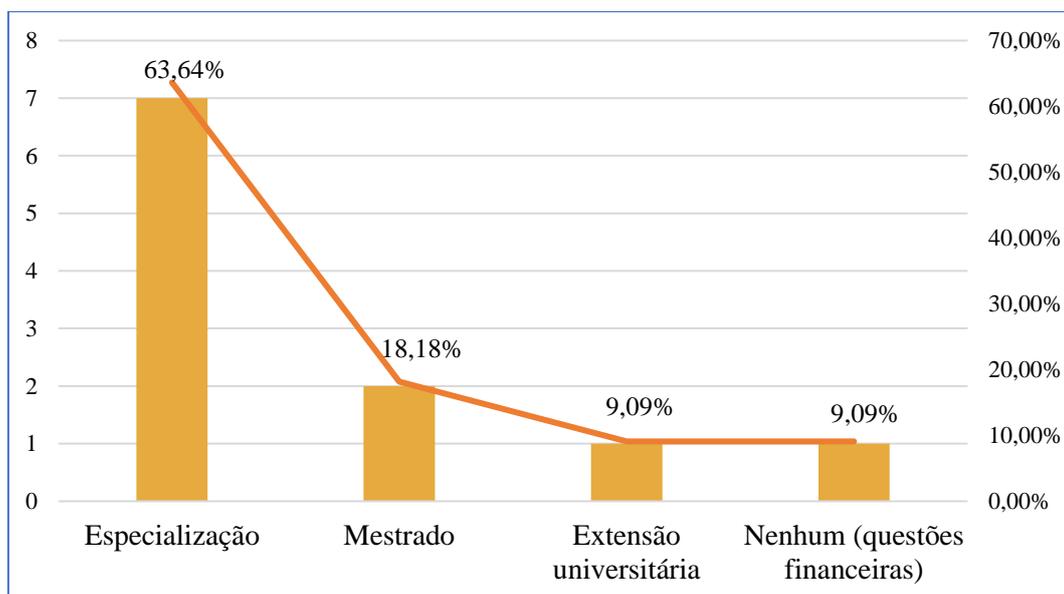
A formação continuada do professor contribui para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas e em suas atividades de pesquisa, permitindo que articulem os conhecimentos da formação inicial com novos conhecimentos que vão sendo produzidos. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006, p. 16) asseveram que “[...] o papel da teoria é oferecer aos

professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Consoante às autoras, a teoria nutre a prática docente ao possibilitar novas alternativas para os contextos de atuação, ao orientar práticas mais fundamentadas capazes de gerar mudanças e transformações no trabalho cotidiano do professor. Infere-se que o processo de atualização e aperfeiçoamento do trabalho do professor, resultante da formação continuada, não contribui somente para qualificar sua prática por meio da pesquisa, mas fortalece seu profissionalismo docente (PIMENTA; LIMA, 2006).

Afirma-se que o profissionalismo das pedagogas se efetivou por meio da formação continuada. Durante as entrevistas, foi solicitado às egressas que informassem se estavam cursando ou já tinham realizado algum curso de aperfeiçoamento e pós-graduação. Suas manifestações estão representadas no Gráfico 9:

**Gráfico 9** – Cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação realizados



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

Observa-se, com base nos depoimentos das entrevistadas, que as pedagogas realizaram a formação continuada. Apenas 1 (uma) pedagoga (9,09%), identificada por P.9, relatou que não fez especialização porque “[...] a rede municipal de Goianápolis ainda não está valorizando financeiramente esta formação”. Esse argumento demonstra que a valorização financeira se sobrepõe ao interesse de aperfeiçoamento profissional através da formação continuada.

A maioria das pedagogas evidenciou o interesse pela formação continuada. Algumas cursaram mais de uma especialização e também o mestrado, como pode ser comprovado nos relatos. A P.1 revelou: *“Já fiz três especializações: Psicopedagogia, Psicomotricidade e em Educação Infantil. Decidi fazê-las para melhorar meu trabalho, para auxiliar no trabalho com as crianças”*. A P.2 também relatou ter concluído três especializações.

A P.6 esclareceu em seu relato: *“Fiz especialização em Linguagem e Educação Escolar. Pretendo fazer mais algumas. É uma forma de atualização porque terminei em 2014 e também porque quando tiver atuando vou ter melhorias salariais (não quero ser hipócrita)”*. Com essa manifestação a P.6 demonstrou interesse pela atualização, considerando que ainda não ingressou nos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, revelou a busca pela compensação financeira, resultante do número de especializações cursadas.

Constatou-se, diante desse depoimento, que o interesse pela formação continuada nem sempre é orientado pelo profissionalismo do professor. A busca por melhorias salariais tem motivado muitos docentes a levarem a efeito a formação continuada, mediante especializações e mestrados valorizados por alguns sistemas de ensino. Considera-se, que essa prática pode ser resultante do contexto que o trabalho do professor está inserido atualmente, *“balizado pelas atuais demandas do capitalismo, pelas pressões da cobrança de níveis mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão docente [...]”* (SANTOS, 2012, p. 238).

O depoimento da P.7 reforça a pressão dos sistemas de ensino pela qualificação: *“Fiz duas especializações. Também fiz o Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (IELT) e agora tenho feito outra especialização, pois na prefeitura o que conta são as especializações, é uma exigência da rede municipal, mesmo eu tendo o mestrado concluído”*.

A P.5 também informou: *“Fiz uma especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e agora faço mestrado no IELT”*, denotando o interesse no aperfeiçoamento profissional.

A formação continuada refere-se a um novo ciclo após a formação inicial, no qual o professor desenvolve seu profissionalismo. Considera-se que também pode ser realizada em serviço, quando promovida pelas instituições onde os professores atuam.

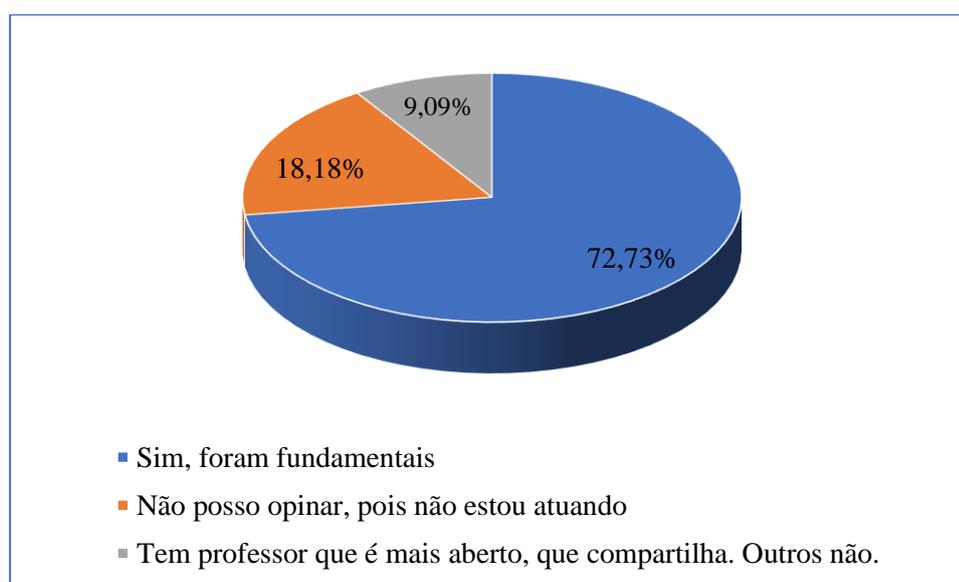
O processo de formação continuada em serviço, realizado pelas 8 pedagogas que atuam na rede municipal de ensino, mostrou-se muito satisfatório. Todas afirmaram em seus depoimentos que realizam cursos no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE), da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (GO).

Os resultados evidenciam o importante papel deste órgão no processo de profissionalização de seus professores, por meio da oferta de cursos de formação. Para as pedagogas entrevistadas, esses cursos têm contribuído muito para a prática docente. Considera-se que alguns professores participam desses cursos com o objetivo de obterem aumentos salariais, entretanto, não se pode negar o desenvolvimento intelectual que promovem.

O progresso do profissionalismo docente ocorre também no cotidiano da escola, nas interações estabelecidas entre os professores, coordenadores e direção, na tentativa de solucionar problemas educativos ou pedagógicos. O conhecimento construído na troca de experiências com os pares contribui para o aperfeiçoamento das práticas docentes e para melhor inserção dos docentes no ambiente de trabalho.

As pedagogas participantes desta pesquisa expuseram a valiosa contribuição dos colegas de escola em seu processo de inserção, como mostra o Gráfico 10:

**Gráfico 10** - Contribuições dos profissionais da escola no início da carreira



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

As contribuições dos profissionais da escola foram consideradas fundamentais por 8 (72,73%) das pedagogas que relataram o apoio, a troca de experiências e as orientações sobre o trabalho docente recebidas. Esses resultados reforçam a importância formativa do contexto de trabalho no desenvolvimento profissional do professor.

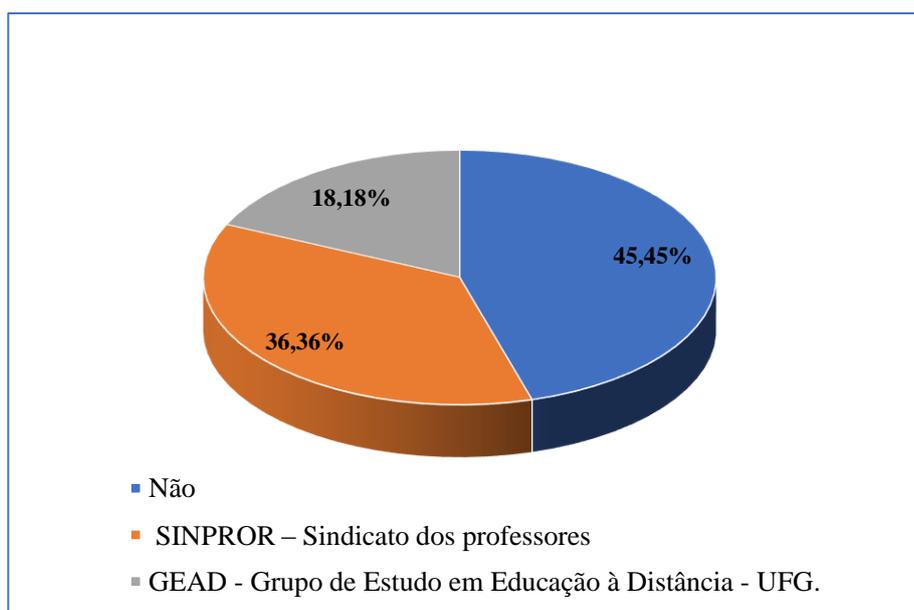
Guimarães (2006, p.131) reitera que a participação dos professores em processos formais de socialização, quando articulados com a formação continuada e a organização escolar, contribui para os professores “darem melhores contornos à sua profissionalidade,

propiciando o desencadeamento da construção de práticas profissionais mais criativas e independentes, que contribuam para a profissionalização docente”.

Com base nas afirmações do autor, é preciso reconhecer a importância da interação dos professores entre si e com a comunidade educativa no espaço escolar. Ressalta-se que nesse contexto também são desenvolvidas a consciência de classe e de participação política, fundamentais para a reivindicação de direitos, melhoria das condições de trabalho, salários mais dignos e pela qualidade referenciada socialmente da educação.

A participação de professores em associações científicas da área da Educação ou de sindicato ou de movimentos de valorização de professores contribui para “a construção de sua profissionalização no interior de sua categoria de classe”, como Brzezinski (2008, p. 1150) assegura. No Gráfico 11 apresenta-se a participação das pedagogas nesses espaços:

**Gráfico 11** - Filiação a entidades científicas da área da educação, sindicatos e movimentos de valorização de professores



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

Observou-se que apenas 4 (36,36%) pedagogas são sindicalizadas, 5 (45,45%) responderam que não participam do sindicato e 2 (18,18%) participam de um grupo de estudo.

Nuñez e Ramalho (2008) reforçam que os processos de profissionalização estão relacionados com “as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional”, o que contribui para que estes profissionais se fortaleçam como categoria.

Os resultados da pesquisa demonstram que esse aspecto da profissionalização das pedagogas apresenta fragilidade no que tange à participação na categoria profissional. No entanto, a participação no grupo de estudo evidencia a identificação das pedagogas com a pesquisa, base da formação continuada.

A seguir, analisa-se a Categoria 5, relativa à identidade profissional, referenciada nas contribuições das pedagogas egressas.

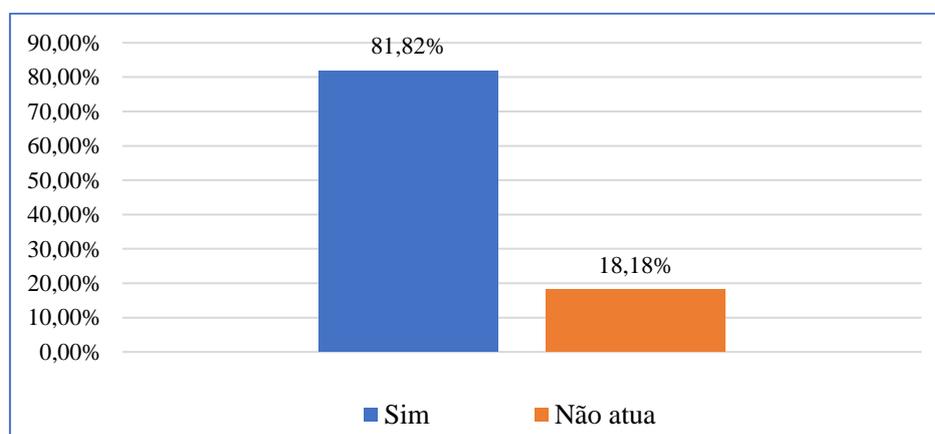
#### 4.3.5 Categoria 5. Identidade profissional das pedagogas da UEG

Quando os estudantes chegam à formação inicial já trazem consigo algumas expectativas acerca da docência, construídas no processo de socialização e reforçadas pelas experiências escolares vividas, pelas influências da família e amigos, dentre outras. Nesse sentido, a construção de uma identificação com a atividade docente principia antes mesmo do processo formativo.

A análise de conteúdo das manifestações das pedagogas sobre os motivos que as levaram a optar pela licenciatura em Pedagogia, conforme mostrado no Gráfico 1, revela que apenas 2 (18,18%) respondentes escolheram o curso pelo real interesse em atuar na área da educação. Esse resultado apontou diferentes motivos, a saber; não passar no vestibular em outro curso, experiências anteriores ligadas à prática religiosa, influência familiar e outras motivações que assumiram maior peso nas escolhas individuais.

Importa frisar que ao final das entrevistas, quando as pedagogas foram convidadas a falar sobre sua identificação com a profissão houve relatos surpreendentes. Conforme ressalta Bardin (2010, p. 127) a análise de conteúdo pode indicar resultados “que digam respeito a outras descobertas inesperadas” como os que serão apresentados no Gráfico 12.

**Gráfico 12** – Identificação com a profissão



**Fonte:** Autora (2018) com base nas entrevistas.

Evidenciou-se que 9 (81.82%) pedagogas que estão inseridas no mundo do trabalho responderam que se identificam com a profissão. A P.6 explicou: “*No início, quando prestei o vestibular eu fiquei em dúvida, mas durante e depois da graduação eu tive certeza que quero trabalhar na educação*”. A P.8 também relatou sua experiência: “*Hoje sim, mais do que na época em que fiz o curso, porque eu ainda não trabalhava. Minha visão era outra*”.

Outras respostas também foram significativas, como:

P.1- *Sim, me identifico muito. Gosto do que faço.*

P.2- *Sim, me identifico mais como professora da Educação Infantil.*

P.3- *Hoje em dia, sim. Depois de alguns dias com dificuldades, agora eu vejo que foi importante me formar em Pedagogia.*

P.5- *Sim. Sou muito realizada profissionalmente.*

P.9- *Sim, adoro o que eu faço* (PEDAGOGAS EGRESSAS, 2018).

O confronto entre as informações registradas no Gráfico 1 e as agora apresentadas, evidencia a contribuição do curso para a constituição da identidade profissional das egressas. Constatou-se ainda, que as experiências na prática profissional docente foram importantes para que desenvolvessem a profissionalidade.

As dificuldades que ocorrem no exercício da profissão docente, muitas vezes, abalam a certeza de que a docência foi a melhor escolha. Muitos professores abandonam a profissão, especialmente os iniciantes, diante dos desafios cotidianos com os quais se deparam. No Quadro 5 apresenta-se o que responderam as pedagogas quando indagadas se já haviam pensado em abandonar a profissão.

**Quadro 5** - Motivos que levaram a pensar em abandonar a profissão

Principais motivos	Número de citações	%
Nunca pensei em desistir da profissão	5	45,45%
Por momentos já pensei em mudar de profissão, devido ao baixo salário e muita cobrança dos pais de alunos e gestores	2	18,18%
Desmotivação	1	9,09%
Falta de apoio da coordenação pedagógica e direção da escola autoritária.	1	9,09%
Não estou atuando	2	18,18%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora (2018), com base nas entrevistas.

Mesmo diante das dificuldades relatadas, 5, ou seja, (45,45%) das pedagogas nunca pensaram em deixar a profissão. As questões salariais e cobranças dos pais de alunos e gestores motivaram 2 (18,18%) pedagogas a pensarem em abandonar a profissão. Uma pedagoga pensou em desistir, sentindo-se desmotivada e outra alegando falta de apoio da gestão da escola.

Destaca-se que nenhuma das pedagogas atuantes abandonou a profissão. Esforçam-se para aprender a lidar com as frustrações profissionais. Com o tempo e o amadurecimento profissional os docentes vão desenvolvendo a autonomia e o prazer em contribuir com a formação de crianças e jovens, acrescentando um novo significado à profissão.

O descontentamento com as questões salariais leva muitos professores a abandonarem a docência. Entretanto, essa insatisfação pode servir também como motivação para que os profissionais procurem engajar-se em entidades de classe ou mesmo em sindicatos que lutam pelos direitos e pelo reconhecimento social da profissão.

A atividade docente, apesar das dificuldades, traz também satisfação e alegria. De acordo com Rebolo (2012), quando a sensação de contentamento acontece com maior frequência e intensidade, leva a estados cognitivos e emocionais positivos. O prazer no exercício da docência, relatado por muitos professores pode ser explicado

Como atividade humana, [...] permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se, proporciona os recursos necessários para a sua sobrevivência e se constitui em um dos meios utilizados para manter o equilíbrio pessoal e a adaptação satisfatória ao ambiente e à sociedade [...] (REBOLO, 2012, p. 24)

O trabalho do professor acarreta muitos desafios, mas a participação no processo de desenvolvimento do ser humano é característica única da profissão docente. A consciência dessa responsabilidade permite ao professor encarar seu trabalho de forma positiva, sentindo-se satisfeito com o progresso dos seus alunos. As pedagogas entrevistadas informaram as situações na docência que trazem essa satisfação, conforme representado no Gráfico 13:

**Gráfico 13** – O que traz satisfação no exercício da docência



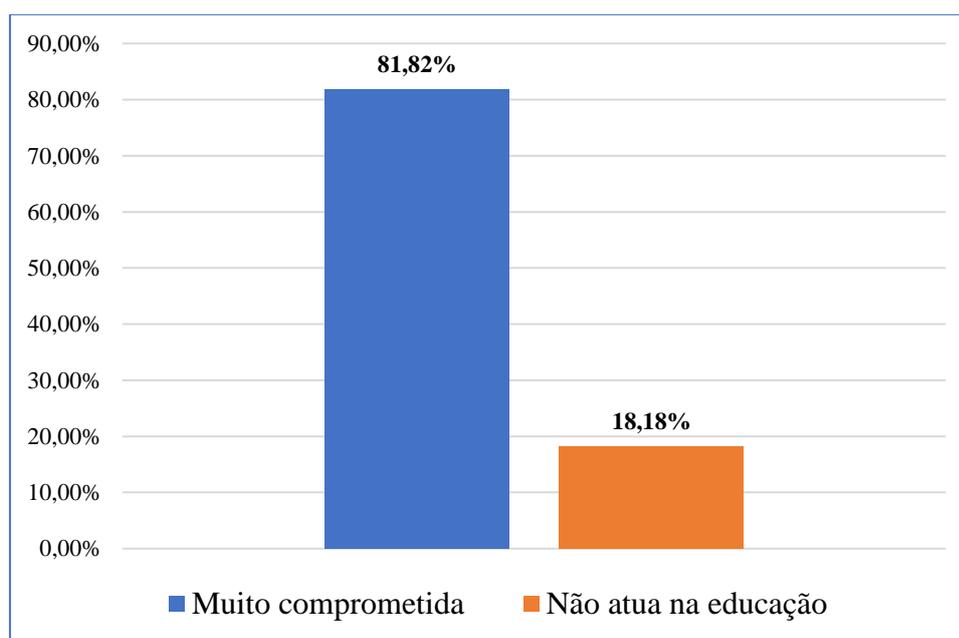
**Fonte:** Autora (2018), com base nas entrevistas.

O aprendizado do aluno foi apontado por 8 (72,73%) pedagogas, como motivo de satisfação e realização profissional. O reconhecimento e carinho da criança configurou o motivo destacado por uma (9,09%) reforçando a importância da interação humana na relação professor-aluno. Depreende-se desses resultados, que as pedagogas são comprometidas com o processo de ensino e com o sucesso da aprendizagem dos alunos, característica fundamental da identificação com a docência.

O comprometimento do professor com sua função expressa seu profissionalismo e reforça sua identidade com a docência. Como afirma Brzezinski (2016, p. 113) “O profissionalismo é concebido como desempenho competente e compromissado dos deveres e assunção de responsabilidades inerentes ao exercício da profissão professor (a)”.

No Gráfico 14 verifica-se como as pedagogas consideraram seu compromisso com o trabalho na educação:

**Gráfico 14 - Comprometimento com o trabalho na educação**



**Fonte:** Autora (2018), com base nas entrevistas.

A visualização desses resultados demonstra o alcance de um dos objetivos do curso de Pedagogia do CCSEH/2011, expresso no perfil esperado do egresso, a saber; “[...] formar o profissional comprometido com a qualificação social da educação, da escola e da aprendizagem dos estudantes [...]” (UEG/PPC/2009, p. 37).

Com fundamento na análise de conteúdo das categorias apresentadas, infere-se que o curso de Pedagogia do CCSEH/2011 contribuiu para a profissionalização, profissionalidade

e profissionalismo e para a constituição da identidade docente das pedagogas egressas, sendo a base desta identidade a docência. Conclui-se que os contextos de formação inicial e de formação continuada fortaleceram a opção pela docência e para a prática da pesquisa.

As contribuições do curso para a inserção das pedagogas no mundo do trabalho, as experiências da prática pedagógica nos sistemas de ensino em que atuam, bem como a formação continuada em cursos, *lato e stricto sensu* vão configurando a identidade profissional das pedagogas formadas em 2014 no CCEH da Universidade Estadual de Goiás.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia no Brasil revela, desde sua criação em 1939, a constante busca pela definição de seu estatuto epistemológico e pela delimitação da identidade do profissional pedagogo. Diferentes identidades do pedagogo foram se configurando ao longo do tempo, com base em dispositivos legais. Essas identificações se delineavam marcadas por contradições e disputas acerca das atribuições do pedagogo, bem como de seus *lôcus* formativos e de atuação profissional.

Os dispositivos legais que originavam tais identidades e os contextos em que foram instituídos, nem sempre favoreceram sua configuração e apontaram para a formação ora do técnico, ora do professor, ora do especialista, ora do professor, pesquisador e gestor. Destaca-se que o processo de elaboração desses dispositivos incorporou discussões e reflexões significativas acerca da formação desse profissional, suscitadas por entidades e associações da área da educação, como a Anfope, Anped, Anpae, Forumdir e Cedes, num processo marcado pela resistência e pelo enfrentamento às ações impositivas de políticas governamentais no campo da formação do pedagogo.

Importa ressaltar que tais dispositivos regulamentaram o que já estava acontecendo na prática há algum tempo. A docência já se constituía em eixo da formação do pedagogo na UEG, como política institucional, antes mesmo da aprovação das DCNP. Muitas Unidades Universitárias ofereciam cursos de Pedagogia com formação para o Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental e outras habilitações. As determinações desse dispositivo legal consolidaram a opção pela docência. No entanto, afirma-se que não foram os dispositivos legais que instituíram esse perfil de formação, foi uma construção histórica da UEG.

A aprovação das DCNPedagogia pelo Parecer CNE/CP nº 05/2005, na emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 03/2006 e na Resolução CNE/CP nº 1/2006, configuraram o perfil do pedagogo, normatizando o seu campo de formação e de atuação. A implementação dessas diretrizes tem orientado para uma identidade múltipla e complexa do pedagogo, identidade *unitas multiplex*, em que se busca formar o professor, o gestor e o pesquisador, tendo a docência como base da formação. Evidencia-se que a análise das DCNPedagogia ainda induz a diferentes posicionamentos quanto às normatizações sobre a organização curricular, ao percurso formativo e à identidade do pedagogo.

O estudo sobre a constituição histórica do curso de Pedagogia, com base nos dispositivos legais e na análise dos contextos em que foram instituídos, fundamentou a presente pesquisa sobre currículo e identidade dos profissionais pedagogos.

Objetivou-se nesta dissertação compreender o contexto sócio-político e econômico em que ocorreu a constituição da identidade das pedagogas egressas do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG)/2011. A análise das políticas curriculares do curso de Pedagogia após as DCNPedagogia/2006 foi realizada com base no PPC/2009, elaborado num contexto de disputas entre as aspirações dos professores do curso e as normativas institucionais que direcionaram para a adoção da matriz curricular unificada para todos os cursos de Pedagogia da UEG.

A obrigatoriedade da implantação da matriz curricular unificada suscitou discussões e embates epistemológicos quanto à perda da autonomia dos cursos e a desconsideração com as características regionais das Unidades Universitárias. Entretanto, essa matriz foi implementada sem que os professores estivessem convencidos de que a proposta atenderia às concepções que haviam idealizado para o curso, expressando a tensão entre “o instituído e o instituinte”.

Outro objetivo que orientou esta pesquisa foi avaliar as influências que o curso teve na configuração da identidade e no processo de inserção das pedagogas no mundo do trabalho. Em relação à configuração da identidade afirma-se que o curso, ao adotar o princípio da “docência como base” da formação, contribuiu positivamente para a constituição da identidade docente das pedagogas. O Estágio Supervisionado na Educação Infantil foi o componente curricular que teve papel preponderante na identificação com a docência, especialmente nessa etapa de ensino da Educação Básica.

O curso contribuiu significativamente para a inserção das egressas no mundo do trabalho. Salienta-se que a maioria das pedagogas atuantes ingressou na rede municipal de ensino por meio de concurso público. Destaca-se que a inserção nessa rede de ensino, via concurso, é desejada pelas pedagogas que não estão atuando e pela pedagoga que atua na rede privada.

Um resultado relevante dessa pesquisa refere-se à identificação com a profissão demonstrada pelas pedagogas que ainda não estão atuando no mundo do trabalho. Destaca-se que o interesse em ingressar na profissão e o envolvimento com a formação continuada demonstraram que o curso contribuiu para sua profissionalidade e seu profissionalismo.

A constituição da “identidade múltipla do pedagogo” orientada pelas DNCP/2006, para formar o professor, o gestor e o pesquisador, não foi integralmente contemplada pelo curso. A análise de conteúdo dos depoimentos das pedagogas evidenciou que a formação para a gestão

da escola apresentou fragilidades, que se expressam desde a definição dos objetivos do curso, como foi constatado na análise documental do PPC/2009.

Considera-se que a falta de experiência das pedagogas na gestão das escolas em que estão inseridas, pode ser resultado de estarem ainda no início da carreira e que necessitariam de maior tempo de atuação na docência para assumir a gestão da instituição. Outro fator que limita essa experiência é que a rede municipal de ensino de Anápolis (GO) exige uma experiência de 3 anos em sala de aula para que a gestão seja assumida, conforme relato de uma pedagoga.

Afirma-se que houve coerência entre o currículo do curso e a identidade múltipla proposta pelas DNCP/2006 em relação à docência e à pesquisa. A formação para pesquisa desenvolvida durante o curso teve influência no profissionalismo das pedagogas. Observou-se que a busca pela formação continuada e pela formação continuada em serviço predominou entre as egressas, denotando o interesse na atualização e no aperfeiçoamento profissional. É importante destacar que os elaboradores do PPC/2009, ao definirem a pesquisa como metodologia de ensino, fundamentaram-se na concepção pragmatista de pesquisa.

Nesta concepção, a pesquisa não é desenvolvida com uma produção teórica, mas como uma instrumentalização do professor para a pesquisa, que está presente nas disciplinas e no estágio como prática e não como *práxis*.

A contribuição do curso para o trabalho com a educação inclusiva foi considerada frágil. As pedagogas afirmaram em seus depoimentos não se sentirem preparadas para lidar com alunos com necessidades educativas especiais. O sentimento de despreparo relatado pelas egressas pode interferir na qualidade da prática profissional, requerida para educar alunos com particularidades, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem. A legislação garantiu o direito dos alunos com deficiência ao atendimento de suas demandas individuais na escola regular, cabe agora aos cursos de formação de professores capacitá-los para o exercício competente dessa função.

Outra fragilidade apontada nas narrativas relaciona-se à articulação dos conhecimentos da formação com as práticas da atividade docente, que não foi privilegiada por todas as disciplinas do curso. Observou-se também, que apesar da interdisciplinaridade se constituir em um dos princípios para a organização curricular definido nas DCNP e como elemento integrador assumido pelos elaboradores do PPC/2009, a integração e o diálogo entre as disciplinas não foram evidenciados nas narrativas das pedagogas egressas.

Os resultados da pesquisa revelaram ainda que a participação das pedagogas na categoria profissional é rara e que o curso de Pedagogia CCSEH/2011 poderia ter contribuído

mais para a formação da consciência política dessas profissionais. Denota-se que a participação nas entidades de classe é uma das características do profissionalismo.

Mesmo diante das fragilidades apontadas, concluiu-se que os contextos de formação inicial e de formação continuada fortaleceram a opção pela docência, para a prática da pesquisa e que o curso contribuiu para a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo. Conclui-se ainda que o curso, objeto desta dissertação, contribuiu para a constituição da identidade docente das pedagogas egressas, tendo a docência como base desta identidade.

Evidencia-se que as conclusões de uma pesquisa jamais podem ser considerações finais e definitivas. Constituem-se, na verdade, numa referência que poderá ser retomada em algum momento por outros pesquisadores que se dedicam ao mesmo campo de conhecimento. Afirma-se que esta dissertação se constitui numa visão temporária acerca da identidade do pedagogo pós-DCNP/2006, considerando que a identidade originada nas DCN/Pedagogia/2006, encontra-se em processo de construção, “[..] razão ainda de sua incompletude, porém uma nova identidade, porque contemporânea” (BRZEZINSKI, 2011a, p. 44).

A trajetória percorrida na realização deste trabalho foi muito significativa e permitiu à pesquisadora a mobilização de conhecimentos, a construções e ressignificação de conceitos e concepções sobre a formação do pedagogo. Mediante a análise de conteúdo dos depoimentos das egressas tornou-se possível identificar questões relevantes quanto ao currículo do curso, ao processo de profissionalização e de constituição da identidade profissional das pedagogas do CCSEH/2011, que poderão servir de base para novas discussões.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas**. Ensaio: Aval Pol Pública Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2017.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/475/461>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. **Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005.

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 fev.2018.

ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de. **Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://www.tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1065>> Acesso em: 16 mai. 2018.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu - Disponível em: <[30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027-Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027-Int.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/475/461>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 7 ago. 2017

ANDREOTTI, Azilde Lina. **A administração escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930 - 1964)**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.102-123, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação.** In: I ENCONTRO NACIONAL; Belo Horizonte, 1983. *Documento final*. Belo Horizonte, MG, 1983.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). In: VIII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. Belo Horizonte, 1996. Documento final. Belo Horizonte, MG, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo.** In: XI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, Florianópolis, 2002. *Documento Final*. Florianópolis, SC, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto de Brasília.** Posicionamento contrário ao Projeto de Resolução do CNE, Brasília, 07 jun. 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação, Base Nacional Comum para a educação e formação de professores.** In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. Brasília, 2014. *Documento final*. Brasília, DF, 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC. Florianópolis, SC, 11 ago. 2017. Disponível em: [https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/08/carta\\_anfope\\_floripa.pdf](https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/08/carta_anfope_floripa.pdf). Acesso em: 12 jan. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Nota – Anfope – BNCC - EM. Brasília, DF, 14 set. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação (Contra Reformas e Resistências).** In: XIX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. Niterói, 2018. Documento final. Niterói, RJ, 2018.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARANTES, Ana Paula Pereira.; GEBRAN, Raimunda Abou. **O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais.** *Revista HOLOS*, Natal: ano 30, v. 6, 2014. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. Faculdade de Educação/FE/UFG (Dissertação de Mestrado), 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 reimp. da 1ª ed. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10862>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BAZZO, Vera Lúcia et al. **Docência como base e identidade do curso de pedagogia no Brasil**. XI Seminário Internacional De La Red Estrado – ISSN 2219-6854 Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, México, 2016. Disponível em:<[http://www.redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/165.pdf](http://www.redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/165.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL IMPÉRIO. **Decreto de 1º de março de 1823**. Cria uma escola de primeiras letras, pelo método do ensino mútuo para instrução das corporações militares. In: **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1823 – parte II**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887a. p. 41-2. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br> > Página Inicial > Legislação Histórica. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/.../lei.../lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-...>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932**. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Editora: Oficinas Gráficas do “Jornal do Brasil”, Rio de Janeiro (DF), 1932. Disponível em:<<http://fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impresso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932-regula-a-formacao-technica-para-o-districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curso-secundario-e-transforma>> . Acesso em: 03 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n.º 1.190, de 04 de abril de 1939**. dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 06 abril 1939.

Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Documenta** n. 1, 1962. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-4024-20-dezembro-1961-353722publicacaooriginal...>> Acesso em: 18 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962**. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. **Documenta** no 10, 1962. p.95-100.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 62/1962**. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. **Documenta**, n. 11, 1963b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília. n. 11, p. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, nº 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília. (1-100), p.101-117.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, no 100, 1969b. p. 113-117.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 12/8/1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1>- Acesso em: 22 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção I, p. 8-9. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília (DF): *Diário Oficial da União*, nº 124, de 2/7/2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em: 11 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp>> Acesso em: 17 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Reforma do Ensino Médio. Brasília (DF): Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília (DF): Diário Oficial da União, nº 242, de 04/12/2018. Seção 1, p. 120-122. Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/2018/12/18/DiarioOficialUniao.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil.** Dialógica V.1 N.1, 2006. Disponível em: [http://www.dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://www.dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf) . Acesso em: 23 abr. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** (Org.) BRZEZINSKI, Iria. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisar o cotidiano do curso de pedagogia: uma investigação inconclusa.** *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2005, p. 113-137. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71570106.pdf>> . Acesso em: 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. et al. **Pesquisa em avaliação institucional: matriz analítica e categorias de análises.** Goiânia, 2005. Impresso.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre o instituído e o instituinte.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v. 23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

\_\_\_\_\_ et al. **O Estado de Goiás e a criação da Universidade Estadual de Goiás.** Anápolis. CAAI/UEG, 2007. Impresso.

\_\_\_\_\_. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** *Educação & Sociedade*. CEDES, Campinas, n. 105, p.1139-1166, set/dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogo: delineando identidade(s).** *Revista UFG*, a. 13, n. 10 jul. 2011b. Disponível em: <[https://www.proec.ufg.br/up/694/o/10\\_iria\\_brezinski.pdf](https://www.proec.ufg.br/up/694/o/10_iria_brezinski.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 9. ed. 2 reimp. Campinas: Papyrus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Política de formação de pedagogos: tendências pós diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em pedagogia.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012b. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0067s.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0067s.pdf). Acesso em: 09 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação.** – Campinas, Mercado de Letras, 2016, p. 105-130.

CASTRO, Magali de. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 199-227, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19126> .Acesso em: 23 abr. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

D'ÁVILA, Cristina. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade docente? In: NASCIMENTO, Antônio Dias e HETKOVSKI, Tânia Maria (Org.) **Memória e formação de professores.** 1ead. Salvador: EDUFBA, 2007, v. p. 219 - 240. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-14.pdf>>. Acesso em 12 abril. 2017.

- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <[http:// https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89732/247336.pdf?sequence](http://https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89732/247336.pdf?sequence)>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. In: **Teoria & Educação** nº 4, *Dossiê: "Interpretando o trabalho docente"*, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 41-61.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. *Educar*, Curitiba, n. 28, 2006. Disponível:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/.../FLICK-U-Introducao-a-Pesquisa-Qualitativa-3-Ed> Acesso em: 24 ago. 2017.
- FLORES, M. A. **Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 851- 869, 2014. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/03.pdf) >. Acesso em: 03 ago. 2017.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: LiberLivro. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 32.
- GENTIL, Heloísa Salles; COSTA, Marilda de Oliveira. **Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente**. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá v. 20 n. 43 p. 267-287, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/.. /274>>. Acesso em 18 fev. 2018.
- GERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> >. Acesso em: 17 ago. 2017.
- GHEDIN, Evandro Luiz. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GHIRALDELLI, Paulo, Júnior. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <[www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf](http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GOIÁS. **Lei nº 11.655, de 26 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e dá outras providências. Gabinete da Governadoria. Assembleia Legislativa. Governo do Estado de Goiás. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/1991/lei\\_11655.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1991/lei_11655.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. UEG. P.D.I. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2019**. Universidade Estadual de Goiás (UEG). Disponível em: <<http://www.adms.ueg.br>>. Acesso em: 11 set. 2018.

\_\_\_\_\_. UnUCSEH. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2009**. Universidade Estadual de Goiás (UEG). Câmpus CCSEH.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ª ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <<http://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultural1.pdf>> Acesso em: 29 out. 2018.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo das propostas curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 332 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica** – Campinas, SP: Autores Associados Ltda, 2016.

\_\_\_\_\_. **Currículo e Pedagogia histórico- crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/597-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015. Disponível em: <

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12263> . Acesso em: 09 out. 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MARCELO, Carlos. **Professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em:

MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita C. P. **A história do curso de pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após a LDB 9394/96.** *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. **O curso de pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões pós-diretrizes curriculares nacionais.** *Atos de Pesquisa em Educação – Blumenau*, v. 4, nº 2, p. 170-192, maio/ago. 2009.

MENEZES JÚNIOR, Antônio da Silva. **Ação comunicativa dialógica e as políticas curriculares na formação médica: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Portugal.** 2012, 240 f.; 30 cm. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais) Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf)> . Acesso em: 01 ago. 2017.

MORAES, Andréa Kochhann Machado de. **Desenvolvimento curricular do curso de pedagogia da UEG (2000-2010).** 2013, 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições.** *Em Aberto*. Brasília, v. 4, n. 46. abr.-jun., 1990.

\_\_\_\_\_. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 9. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, p. 156-168, 2003.

MORGADO, José Carlos. **Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares.** *Revista Contrapontos*, vol. 4, nº 3 – Itajaí, pp. 425-438, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o ‘‘novo’’ espaço público da educação. IN: TARDIF, M. LESSARD, C. **O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/347330426/NOVOA-Antonio-Os-Professores-e-o-Novo-Espaco-Publico-Da-Educacao>> . Acesso em: 27 jul. 2017.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **A profissionalização da docência: um olhar a partir das representações dos professores do ensino fundamental**. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46, v. 9, 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/2504.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.35-50.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Representações e profissionalização docente. Um estudo com professoras experientes do ensino fundamental – UFRN XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. 2006. (Encontro). Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/docente/producao.jsf?siape=333491>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

REBOLO, Flavines. **Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário**. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.) *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SANDRI, Simone. **Reforma do ensino médio e tendências para a formação e/ou carreira docente**. *Revista Temas & Matizes, Cascavel*, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/18607>> . Acesso em: 14 jan. 2019.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. **A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a16.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. **Profissionalidade: saberes e autonomia docente**. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, 7(2): 105-124, 2004. 1 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1406/1051>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e política educacional no Império brasileiro**. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. 17 a 26 de abril de 2006. Uberlândia – MG, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/ abr., 2009. Disponível em:< [www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. revista. -Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, Tereza Cristina Barbo et al. **A ANFOPE e a base comum nacional: uma leitura da construção histórica articulada**. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 425-452, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/4557/2595>. Acesso em: 10 mai. 2018.

Universidade do Distrito Federal (UDF). **CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas**, 2017. Disponível em:<[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/glossario/universidade do distrito federal](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/glossario/universidade%20do%20distrito%20federal)>. Acesso em: 11 jan. 2019.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do curso de pedagogia no Brasil**. Comunicações • Piracicaba • Ano 20 • n. 1 • p. 81-97 • jan.-jun. 2013 • ISSN Impresso 0104-8481 • ISSN Eletrônico 2238-121X DOI: Disponível em <<http://www.dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

TANURI, Leonor M. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14 Especial, p. 61-88, maio/jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf> .Acesso em: 12 fev. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. de João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

UEG. Site Memorial FACEA-UNIANA, 2011. Disponível em: <<http://www.memorialfaceauniana.ueg.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória.** *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361> Acesso em 19 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico.** Campinas, Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). Projeto político- pedagógico da escola: uma construção coletiva. (In) VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível.** 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação.** Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, Belo Horizonte, UnB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 18 out. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma: Legislação Educacional no Brasil Império e na República.** Brasília: Liber livro, 2008.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 nov. 2018.

## APÊNDICE 1

Artigos consultados para fundamentar a pesquisa sobre o Curso de Pedagogia e identidade do pedagogo

<b>Ano/Tipo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Título do artigo</b>	<b>Imprenta</b>
2011 Ensaio	MORGADO, J.C.	Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades	Rio de Janeiro: 2011 Scielo
2007 Ensaio	ALVES-MAZZOTTI, A. J.	Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas	Rio de Janeiro: 2011 Scielo
2009 Artigo	AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de	Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola	Brasília: 2009 Inep/Brasil
2006 Artigo	AGUIAR, M. A. da S. et al.	Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação	Campinas: 2009 Unicamp
2016 Artigo	BAZZO, V. L. et al.	Docência como base e identidade do curso de pedagogia no Brasil	México: Red Estrado, 2016
2007 Artigo	BRZEZINSKI, I.	Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre o instituído e o instituinte	2007, UFRGS
2011 Artigo	BRZEZINSKI, I.	Pedagogo: delineando identidade(s)	Goiânia: 2011, UFG
2012 Artigo	BRZEZINSKI, I.	Política de formação de pedagogos: tendências pós diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em pedagogia	Campinas: 2012, UNICAMP
2007 Artigo	CASTRO, M. de	A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais	Porto Alegre: 2007, UFRGS
2007 Tese	DURLI, Z.	O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa	Florianópolis: 2007, UFSC
2009 Artigo	SAVIANI, D.	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Rio de Janeiro: 2009, Scielo
2011 Artigo	SCHEIBE, L.; DURLI, Z.	Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente.	Juiz de Fora: 2011, UEMG

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### I- Formação Inicial

1. Conceitue Professor /Professora:
2. Antes do seu ingresso no curso de Pedagogia você era portadora de Diploma obtido na Modalidade Normal – Magistério do Ensino Médio?
3. Qual a razão (razões) da escolha pela licenciatura em Pedagogia na UEG?
4. Você se interessou em ler o Projeto Pedagógico do Curso antes de fazer a escolha para seu ingresso no ensino superior ou depois de seu ingresso?
5. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNP/2006 para o curso de Pedagogia têm como finalidade formar o professor-gestor-pesquisador. Quais disciplinas (enumere até três) foram fundamentais para sua formação para atuar na educação infantil, no ensino fundamental, na gestão escolar e na pesquisa?
6. Qual a maior contribuição do curso de Pedagogia para sua atuação docente?
7. Como você avalia a relação entre o Estágio Curricular que realizou durante o curso de Pedagogia com sua formação profissional e sua atuação docente?
8. Você considera que a dimensão da pesquisa, trabalhada durante a graduação, foi importante para a constituição de sua prática docente atual? Ainda continua a fazer pesquisa?
9. Durante o curso, você considera que os professores se preocuparam em estabelecer uma articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar? Em quais disciplinas isso ficou mais evidente?
10. Você considera que o curso contribuiu de forma significativa para que possa atuar na gestão da escola? De que forma?
11. O curso preparou você para o trabalho com a diversidade em sala de aula?
12. A utilização das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na prática educativa foi contemplada no curso? Em que medida elas têm sido incorporadas em sua atuação docente?
13. Como foi a contribuição do curso de Pedagogia para seu engajamento com as lutas pela melhoria das condições de trabalho do professor?

14. Você está fazendo ou já fez algum curso de pós-graduação em nível de *lato sensu* e/ou de *stricto sensu* após a conclusão da graduação? Qual? Por que decidiu fazê-lo?

## **II- Prática docente**

1. Você atualmente está trabalhando na área da educação? Em que nível de ensino está atuando? Em sala de aula, na gestão ou em espaços não escolares?
2. Antes de ingressar no curso já trabalhava na educação? Em escola/ Em que nível de ensino/ Pública ou Privada?
3. O curso de Pedagogia contribuiu para sua inserção nos sistemas de ensino? Em caso negativo, o que você esperava do curso de Pedagogia para facilitar sua profissionalização na docência?
4. Como foi o início da sua carreira docente? Quais foram as dificuldades que você encontrou ou ainda está encontrando na sala de aula e na escola?
5. Diante das dificuldades sentidas, em algum momento você pensou em abandonar a profissão? Se sim, o que a motivou a permanecer?
6. Você se identifica com a profissão que está exercendo?
7. A formação continuada esteve/está presente no seu trabalho? Foi/é importante? Em caso positivo, como a formação continuada tem contribuído para a constituição da sua profissionalização docente?
8. As relações estabelecidas com seus colegas na escola ajudaram no processo de constituição da docência?
9. Considera-se comprometida com seu trabalho na educação?
10. No exercício da docência, o que traz satisfação? E o que mais incomoda?
11. Você é filiada a entidades científicas da área da Educação ou de sindicato ou de movimentos de valorização de professores? Qual?
12. Há alguma outra informação que você queira acrescentar? Ou complementar com outras informações?

**APÊNDICE 3****Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia – UEG - 2009**

Conforme Resolução CsU n. 35/2015, esta normativa passa a ter a seguinte numeração:

**RESOLUÇÃO CsA N. 392/2009**

**Resolução CsA nº.032/2009**

Aprova a reestruturação do currículo e a chancela da Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia

A 99ª Plenária do Conselho Acadêmico – CsA da Universidade Estadual de Goiás –UEG, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais e considerando que:

a) Para atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais DCN'S em vigor, os Coordenadores do Curso de Pedagogia apresentaram, para deliberação, reestruturações curriculares discutida, e aprovadas nos Colegiados competentes;

b) A Câmara de Graduação, por meio do Parecer de N.º 066/2009, analisando os aspectos pedagógicos e legais constantes do Processo de N.º 200900020002727 de 04/03/2009, aprovou as reestruturações propostas, na conformidade com a Matriz Curricular juntada ao processo para a devida chancela;

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Aprovar a reestruturação Curricular e a chancela da Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia, com carga horária de 3.400 horas, a vigorar retroativamente a partir do ano letivo 2009.

**Art. 2º** Qualquer proposta de alteração curricular deverá ser encaminhada à Pró-Reitoria de Graduação no período letivo anterior à sua vigência.

**Art. 3º** Esta Resolução entra em vigor a partir da aprovação e assinatura.

**Art. 4º** Revoguem-se as disposições em contrário.

Dê ciência e Cumpra-se.

99ª Plenária do Conselho Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, aos dezenove dias do mês de agosto de dois mil e nove.

  
Prof. Luiz Antônio Arantes  
Presidente do CsA

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Universidade Estadual de Goiás

Resolução n.º CA 082/09Data: 19/08/09José Custódio Pereira Neto  
Chefe de Gabinete

## MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Curso: Pedagogia  
 Modalidade: Licenciatura  
 Integralização do Curso: mínimo: 04 (quatro) anos  
 máximo: 06 (seis) anos  
 Carga-Horária Total do Curso: 3340  
 Regime: Seriado  
 Turno: Conforme o edital  
 Vagas: Conforme o edital  
 Início de vigência: 2009

Ano	Período/Eixos	Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH-SEMESTRAL		CHT
					Teórica	PP*	
1º ANO	1º Período 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 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>0</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	Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH-SEMESTRAL		CHT
					Teórica	PP*	
2º ANO	3º Período 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 Lingüísticas 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>
	4º Período Educação Cultura e Conhecimento Escolar	Atividades Formativas	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>

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

 Universidade Estadual de Goiás  
 Resolução n.º CAE 032/09  
 Data: 19/08/09


## MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE PEDAGOGIA

 José Custódio Pereira Neto  
 Chefe de Gabinete

Ano	Período/Eixos	Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH-SEMESTRAL			
					Teórica	PP*	CHT	
3º ANO	5º Período Políticas Educativas e Construção da Prática Pedagógica	Atividades Formativas	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	
	Estágio		Estágio Supervisionado em 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>
	6º Período Conhecimento Escolar e Docência	Atividades Formativas	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 do Trabalho Científico em Educação	4	50	10	60	
			Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento (AEA)	4	60	-	60	
Estágio				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			
					Teórica	PP*	CHT	
4º ANO	7º Período Educação e Diversidade	Atividades Formativas	Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação	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-Práticas		Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso I	-	-	-
	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 Políticas Públicas e Educação Inclusiva	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-Práticas				Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso II	-	-	-	50
Estágio		Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	-	-	-	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>	
<b>Carga Horária Total de Atividades Formativas</b>			<b>Atividades Complementares<sup>1</sup></b>				<b>200</b>	
			<b>Demais Componentes Curriculares</b>				<b>2640</b>	
<b>Carga Horária Total de Atividades Teórico-Práticas</b>							<b>100</b>	
<b>Carga Horária Total do Estágio Supervisionado</b>							<b>400</b>	
<b>Carga Horária Total do Curso</b>							<b>3340</b>	
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. <sup>1</sup> - As Atividades Complementares, integrantes das atividades formativas, deverão ser cumpridas pelos discentes obrigatoriamente de acordo com o inciso III, do Art. 8º da Res. CNE/CP Nº 1 (DCN's do Curso de Pedagogia), dentro do prazo de integralização do curso * PP - Prática Pedagógica 20% da Carga Horária das disciplinas serão cumpridas em Pesquisa Bibliográfica Orientada- PBO, registrada nos diários a cada quinzena. A complementação dos 200 dias letivos será feita por meio de seminários, aulas de campo e etc, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso.								

UNIVERSIDADES ESTADUAL DE GOIÁS  
Pró-Reitoria de Graduação  
Anexo

Universidade Estadual de Goiás  
Resolução n.º GA 032109  
Data: 19/03/1995

José Custódio Pereira Neto  
Chefe de Gabinete



MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dimensões	EIXO	Componentes Curriculares	CHS	CH-SEMESTRAL		CHT
				Teórica	PP*	
MICRO	Educação e Sociedade	Arte e Educação	4	60	-	60
		Educação e Mídias na Sociedade da Informação	4	60	-	60
	Educação e Conhecimento	Corpo, Cultura e Expressividade	4	60	-	60
	Educação, Aprendizagem e Linguagem	Bases Lingüísticas da Alfabetização	4	50	10	60
		Processos Didático-Pedagógicos	4	50	10	60
	Educação Cultural e Conhecimento Escolar	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
	Políticas Educacionais e Construção da Prática Pedagógica	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
		Literatura Infantil	4	50	10	60
	Conhecimento Escolar e Docência	Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia	4	50	10	60
		Métodos de Produção do Trabalho Científico em Educação	4	50	10	60
	Educação e Diversidade	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências	4	50	10	60
		Conteúdos e Processos de Ensino de História	4	50	10	60
Políticas Públicas e Educação Inclusiva	Linguagem Brasileira de Sinais I - LIBRAS	4	60	-	60	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DIMENSÃO MICRO</b>			<b>60</b>	<b>790</b>	<b>110</b>	<b>900</b>
MESO	Educação e Sociedade	Leitura, Interpretação e Produção de Textos Acadêmicos.	4	60	-	60
	Educação e Conhecimento	História Social da Criança	2	30	-	30
	Educação, Aprendizagem e Linguagem	Pesquisa em Educação	4	50	10	60
	Educação Cultural e Conhecimento Escolar	Cultura Escolar e Currículo	4	50	10	60
	Políticas Educacionais e Construção da Prática Pedagógica	Propostas Curriculares e Metodológicas em Educação Infantil	4	50	10	60
		Atividades de Orientação – I: Docência na Educação Infantil I	4	50	10	60
	Conhecimento Escolar e Docência	Atividades de Orientação – II: Docência na Educação Infantil II	4	50	10	60
	Educação e Diversidade	Educação e Diversidade	4	50	10	60
		Atividades de Orientação – III: Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	4	50	10	60
Políticas Públicas e Educação Inclusiva	Atividades de Orientação – IV: Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	4	50	10	60	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DIMENSÃO MESO</b>			<b>38</b>	<b>490</b>	<b>80</b>	<b>570</b>

