

Identidade do curso de pedagogia e de seu profissional - cenários de percepções, representações e experiências de formação de estudantes

*Frederico Antônio de Araújo*¹

*Maria de Freitas Chagas*¹

*Maria Inês de Matos Coelho*²

*Vanda Terezinha Medeiros de Barros*¹

Resumo

O presente artigo apresenta o resultado inicial de uma pesquisa que busca compreender os processos formativos que se desenvolvem no âmbito do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) e que se articulam à (re)construção dos mesmos. Os processos formativos são estudados nas relações com trajetórias de vida e com a autoria dos sujeitos em formação, envolvendo, portanto, expectativas, percepções, experiências e representações de estudantes. Ao investigar “como os sujeitos alunos envolvidos no processo do curso percebem/representam suas experiências de formação”, interessa-nos inicialmente situar as disputas, as polêmicas, as contradições e as regulações que têm marcado a pedagogia como campo de formação profissional no Brasil. Para situá-las, estruturamos este

¹ Docente em dedicação exclusiva da Faculdade de Educação do Campus de Belo Horizonte da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG).

² Professora Emérita da Faculdade de Educação do Campus de Belo Horizonte da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG)

artigo em três seções. Na primeira, discutimos os marcos de disputas na construção histórica de uma identidade da pedagogia como um campo de formação profissional no Brasil, procurando evidenciar os conflitos e tensões que vêm marcando sua trajetória, com ênfase no período a partir de 1980. Na segunda seção, procuramos sintetizar as polêmicas quanto às concepções e às funções dos profissionais da educação no cerne das quais a docência é considerada como eixo de formação. Na terceira seção, reconstruímos as bases dos principais conceitos que articulam a formação do pedagogo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006 e que são os referenciais da reformulação curricular e das orientações para o curso de pedagogia da Faculdade de Educação - Campus Belo Horizonte - Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG) a partir de 2008. Concluimos que esses são os elementos para se definir as categorias e instrumentos de pesquisa em dois momentos com a coorte de estudantes: como ingressantes e como concluintes do curso.

Palavras-chave: Processos formativos; formação humana; políticas de formação profissional; currículo; pedagogia.

Processos formativos do curso de pedagogia: uma perspectiva de estudo

Este artigo apresenta resultados iniciais de uma pesquisa em andamento, que busca compreender os processos de formação de pedagogos, considerando especificamente as expectativas, percepções, experiências e representações de estudantes no âmbito do curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG. No contexto da pesquisa mais ampla, este texto privilegia um recorte do trabalho já realizado, em que são apresentadas as questões investigadas, são discutidos alguns fundamentos principais e os movimentos na cons-

trução de uma identidade da pedagogia como campo de formação profissional no Brasil.

Partimos do reconhecimento de que a formação de professores e de pedagogos vem constituindo-se, principalmente a partir da década de 1990, em uma das temáticas mais investigadas na área da educação. Novos enfoques introduzidos orientam-se para compreender a prática pedagógica e seus saberes, para promover a autoformação e a reflexividade na ação docente. Assim, o profissional vai sendo considerado um ator que assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade, os quais estruturam e orientam suas ações (TARDIF, 2002, p. 230). Em nossa pesquisa, também assumimos ser necessário superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado, ou seja, o de pedagogo em formação como sujeito sociocultural. Portanto, é preciso conhecer e reconhecer os alunos-sujeitos na construção do currículo do curso de pedagogia. “Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 140).

Nesse sentido, é importante compreender a complexidade e a especificidade dos processos globais de formação humana em que o sujeito é considerado na sua totalidade e se forma ao participar da diversidade dos processos sociais. Assim, a questão mais ampla que orienta o estudo indaga: “Qual o sentido das experiências de formação para os sujeitos - alunos - envolvidos no processo do curso de pedagogia da FaE-UEMG?” De forma mais específica, estamos analisando: “como os diferentes aspectos dos processos formativos percebidos e expressos em representações sociais pelos estudantes revelam ou apontam configurações e contradições quanto à concepção do pedagogo e ao desenvolvimento curricular voltado para a formação inicial desse profissional?”

Destacam-se alguns pontos que fundamentam nossa investigação. Um deles refere-se aos “processos formativos” analisados a partir de vários estudos feitos por autores como Charlot (2000), Pineau (2004) e Silva (2007), como percursos de formação e trajetórias de vida, entre os quais os vinculados ao trabalho, que interagem e assim evidenciam a relevância da experiência na construção de saberes e na aprendizagem de jovens e adultos. Dessa forma, os percursos de formação e as trajetórias de vida demonstram que os tempos formadores são demasiadamente importantes para serem reduzidos aos das formações instituídas.

Outro aspecto dos contextos de formação (formais e não-formais) é assinalado por Silva como sendo “a autoria dos sujeitos da/em formação, dimensão fundamental para o seu (auto) reconhecimento social e para a (re) construção de identidades” (Silva, 2007, p. 01). Sendo assim, a formação inicial no curso de pedagogia está sendo estudada numa perspectiva ampliada, que abrange processos de aprendizagem e construção de saberes nos diferentes espaços e tempos sociais. Essa perspectiva tem papel fundamental na construção de alternativas, tendo em vista a diversificação de atores, práticas e saberes e a ampliação das experiências de formação. Para isso, o foco se dirige aos sujeitos em formação: os estudantes.

Ao tratarmos de formação de professores e de pedagogos, a perspectiva deste estudo é delineada com base em fundamentos que se encontram em trabalhos de Nóvoa, Schön, Tardif e Sacristán. Esses autores têm configurado esse campo na discussão e nas ações desenvolvidas no Brasil a partir do final do século XX. Nesses estudos, uma referência fundamental é o reconhecimento e a valorização do saber docente como uma pluralidade de saberes mobilizados na prática que se constrói no decorrer da trajetória profissional ou ciclo de vida dos/as professores/as, sobretudo nas contribuições de Gauthier (1999), Tardif; Lessard; Lahaye (1991) e Tardif (2002, 2005).

Outra referência é a escola como *locus* privilegiado de formação a partir das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e por processos que promovam a reflexividade na

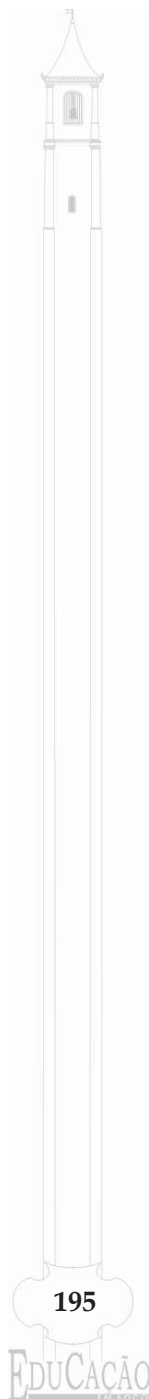
ação. São relevantes os estudos de Schön (1995); Nóvoa (1995); Sacristán (1998, 1999, 2000) e Gómez (1995). Esses aportes teóricos são articulados e discutidos na pesquisa, tendo por horizonte uma concepção crítico-dialética (GADOTTI, 1983) dos processos de formação na FaE/CBH/UEMG.

Ao investigar como os sujeitos alunos envolvidos no processo do curso de pedagogia da FaE-UEMG percebem/representam suas experiências de formação, interessa-nos inicialmente situar as disputas, polêmicas e contradições que têm marcado a definição da concepção, da identidade da pedagogia, das funções dos profissionais da educação – pedagogos – e dos atuais princípios do desenvolvimento curricular de sua formação.

Para tal, estruturamos este artigo em três seções. Na primeira, discutimos os marcos de disputas na construção histórica de uma identidade da pedagogia como campo de formação profissional no Brasil. Procuramos evidenciar os conflitos e tensões que vêm marcando sua trajetória, com ênfase no período a partir de 1980. Na segunda seção, buscamos sintetizar a partir de diferentes documentos, que foram objetos de análise, as polêmicas quanto às concepções e às funções dos profissionais da educação no cerne das quais a docência é considerada como eixo de formação. Na terceira seção, reconstruímos as bases dos principais conceitos que articulam a formação do Pedagogo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006 e que são os referenciais da reformulação curricular e das orientações para o curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG a partir de 2008.

Pedagogia como campo de formação no Brasil: marcos de disputas na construção de uma identidade

Em termos institucionais, a formação de pedagogos no Brasil tem marco inicial com a criação do curso de pedagogia em 1939. Desde então, tem passado por mudanças não apenas de organização curricular, mas, sobretudo, de concepção do profissional da área de educação. Segundo Silva (1999), três fases constituem as discussões nesse campo: 1) a da “identidade questionada”, de 1939



a 1972, na qual as funções que eram atribuídas ao curso de pedagogia foram questionadas no decorrer de regulamentações legais sucessivas; 2) a da “identidade projetada”, de 1973 a 1978, fase em que, inclusive, a extinção do curso foi amplamente especulada; 3) a da “identidade em discussão”, que teve início na década de 1980 e se estende até hoje, alimentada pelos debates gerados a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei n. 9.394 de 1996 e atos governamentais posteriores a ela.

A ameaça de extinção que o curso de pedagogia sofreu em 1976, pelo então Conselho Federal de Educação, foi enfrentada com a resistência do movimento nacional de educadores envolvidos na luta em defesa da escola pública e do curso. Foram definidos princípios de formação e elaboradas orientações para a organização curricular sem dicotomizar o curso em habilitações, sugerindo-se eixos curriculares e propondo-se que a docência se transformasse na base da identidade do pedagogo, bem como de todos os cursos que formam profissionais da educação. Em consonância com as proposições do movimento nacional, a maioria das universidades brasileiras³ passou a implantar novos projetos político-pedagógicos, contemplando as indicações advindas do movimento (BRZEZINSKI, 2005, p. 123).

Embora seja importante a análise do processo histórico da profissão e da formação do pedagogo no país, que deverá ser feita ao longo do desenvolvimento do nosso estudo, focalizamos os elementos que constituem hoje o cenário do curso de pedagogia. Esse campo de formação, ao final dos anos de 1990, se configurava como espaço dos movimentos que redefiniam o campo pedagógico desde os anos de 1980 e que questionavam, sobretudo, a fragmentação de funções no processo de trabalho educativo e a especialização dos profissionais nas escolas (SANTOS, 2008; SILVA, 1999).

Quando falamos de campo, referimo-nos tanto a um “campo de forças”, pois constrange os agentes nele inseridos, quanto a um “campo de lutas” no qual os agentes atuam conforme suas posi-

³ O curso de Pedagogia do Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais (IEMG), que nos anos de 1990 se tornou a FaE/UEMG, contemplou as indicações advindas do movimento em seu projeto político-pedagógico.

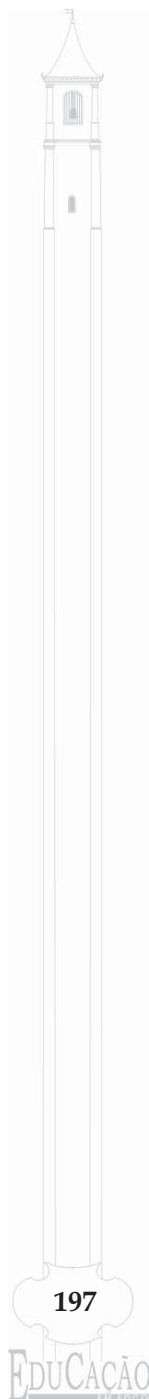
ções, mantendo ou modificando sua estrutura. Essa categoria sociológica desenvolvida por Bourdieu (1983) corresponde à realidade das relações de força entre os agentes ou instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, na distribuição do capital específico que pode ser econômico, cultural ou de outra natureza. Para Bourdieu, campos são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc. A existência do *habitus* é, ao mesmo tempo, condição de existência de um determinado campo e produto de seu funcionamento dentro de uma estrutura específica. Portanto, um campo envolve agentes (pessoas, instituições), posições, relações (disputas, estratégias), *habitus* (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores etc) e objetos (o que define a disputa no campo). Assim, tratamos de campos econômicos, culturais, científicos, educacionais, de formação, profissionais, religiosos etc.

Neste estudo estamos tratando do campo de formação de profissionais da educação, o que tem sido denominado campo de pedagogia. Uma análise de Libâneo, em 1997, identificou uma direção de redefinição no campo educacional em que se reafirmava a pedagogia como campo mais amplo de investigação da prática educativa. Essa perspectiva retomava a compreensão da educação como prática social, o caráter de pedagogia como ciência prática e a intencionalidade educativa como vinculada às qualidades a serem construídas no processo mediante o posicionamento crítico-reflexivo de professores e alunos.

Outra direção acentuava a precisão e a coerência da ideia da didática como disciplina prática⁴, obviamente não no sentido de técnica, mas de tomar como objeto o ensino em situação, voltado

⁴ Alguns estudos de autores brasileiros já apontavam nessa direção como os de Candau (1989), Libâneo (1990), Oliveira (1993), André (1994) e Pimenta (1996).



intencionalmente para a aprendizagem dos alunos.

A terceira direção referia-se à crescente adesão às propostas que concebiam a prática docente como um processo de investigação, tendência para a qual convergiam os adeptos de uma teoria crítica do ensino ou didática crítica - em relação à qual se aproximavam os estudos da perspectiva crítica do currículo e os do professor crítico-reflexivo⁵. Dessa forma, desenvolvia-se a proposta de que os professores construíssem a teoria do ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos e práticas.

A quarta direção dizia respeito a uma crescente influência de estudos de sociologia da educação que se apoiavam em diferentes teorias e que se relacionavam com temas tais como as relações entre escola e cultura, representações sociais, cotidiano escolar, subjetividade, linguagem, entre outros. Esses estudos eram incorporados principalmente pelos estudos curriculares críticos, com os quais a investigação didática teria interlocução.

Como se pode notar, essas quatro direções apontadas por Libâneo (1997) no movimento da didática e do currículo penetraram fortemente nos trabalhos da área de formação de professores e de pedagogos. A nova perspectiva de formação, que consistiria em construir o conhecimento sobre a prática docente a partir da reflexão crítica, tomava o lugar da formação docente como um processo de atualização que se daria através da aquisição de informações descontextualizadas da prática educativa do professor. Nesse campo tão amplo e que reúne autores tão diversos numa perspectiva que tem sido associada à do professor reflexivo, não há uma unidade; ao contrário, as perspectivas diferenciadas ainda discutem entre si.

Na década de 2000, outra perspectiva que surge é a das competências docentes (PERRENOUD, 2000), havendo, ainda, a sistematização das críticas a essa abordagem. Os aspectos assinalados indicam a secundarização do papel da teoria e, conseqüentemente, do saber acadêmico na formação do professor, bem como o enfoque indi-

⁵ Destacam-se as bases em Tardif; Lessard; Lahaye (1991), Schon (1995), Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Tardif e Raymond (2000) e estudos apresentados por Silva (1993), Moreira e Silva (1994), Silva e Moreira (1995).

vidualista da reflexão e da prática docente que concorreriam para precarizar a formação docente (DUARTE, 2003; PIMENTA, 2002).

Apontando outro direcionamento, o estudo de Zeichner (1998), que analisa aspectos das inovações na formação de professores do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália, identifica experiências de formação de professores “reconstrucionistas sociais e democráticos – ou em torno de determinadas palavras de ordem - tais como o professor visto como um profissional reflexivo” (ZEICHNER, 1998, p. 80). Essa perspectiva de prática-reflexiva procura ultrapassar a dimensão técnica de ensino e constituir um profissional que compreenda o contexto social mais amplo e que seja comprometido com a mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Zeichner reconhece, nessa tendência de formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Mesmo reconhecendo as contribuições que as teorizações sobre o professor-reflexivo⁶ trouxeram, é preciso admitir que elas também podem incorrer em não-valorização dos conhecimentos teóricos, em uma concepção individual de reflexão e na desconsideração do contexto social (LIBÂNEO, 2002). A reflexividade, tal como definida por Libâneo (1990, 2002), sinalizava um posicionamento de reflexão crítica contrapondo-se à reflexão neoliberal, no sentido de que aquele está fundamentado filosófica e ideologicamente, assim como na capacidade de ser um agente em uma realidade social em constante construção, preocupado com as contradições e atitudes de cunho social, crítico e emancipatório. Vale ressaltar que, de modo geral, esse campo de estudos com diversidade de abordagens permitiu avançar na discussão acerca do processo de construção da

⁶ A questão do professor como um profissional reflexivo aparece na agenda das duas correntes: dos educadores críticos e dos conservadores. Os críticos pautam-se por uma visão de educação como um processo de emancipação, de formação de pessoas críticas, capazes de contribuir para a redução das assimetrias e de diferentes tipos de desigualdades sociais. Os conservadores consideram a educação do ponto de vista gerencial, em que padrões são definidos para o desempenho de professores e esses são avaliados tendo em vista o alcance das competências e dos objetivos propostos para os alunos, com seu real. (SANTOS, 2008)

profissionalidade docente, com o foco na formação e no trabalho, na não dissociação da formação profissional, inicial e contínua, na participação dos docentes nas decisões que afetam as escolas e nas condições objetivas de trabalho (ALVES, 2007).

Além das tendências de redefinição de concepção e do campo de trabalho, bem como do profissional da pedagogia, nos anos de 1990, havia clara influência das propostas de estratégias do Banco Mundial⁷ para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Nas propostas se destacava a qualificação de professores/ as com duas direções: a formação em nível superior para os professores das séries iniciais e a formação continuada (TORRES, 1996).

Os professores são o crucial determinante do que está sendo aprendido em suas salas de aula e o compromisso dos professores com a melhoria é essencial para que a mudança tenha um verdadeiro impacto na aprendizagem. Professores e organizações locais, nacionais e internacionais que os representam, devem, portanto, ter a oportunidade de participar não só na implementação da reforma, mas também no desenvolvimento de novos programas (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 19).

A ênfase e a reforma na formação de professores tornaram-se aspectos fundamentais para atingir a prioridade de universalização do ensino fundamental. Uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/ mundialização, definia como eixos principais da formação docente contemporânea: a “universitarização”⁸/ a profissionalização, a ênfase na formação prática/ a certificação de experiências, a formação contínua e a pedagogia

⁷ Essas estratégias impulsionam o que Azevedo analisou como sendo “uma direção de reconversão cultural da escola” (AZEVEDO, 2007, p. 11) em “mercoescola” e à qual se opõe a “reconversão para a emancipação” (AZEVEDO, 2007, p. 11).

⁸ A “universitarização” representa um movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outros (MAUÉS, 2003). No Brasil esse eixo se concretiza no artigo 62 da LDB que preceitua a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. No entanto, admite-se o nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para exercício docente na educação infantil e o ensino fundamental.

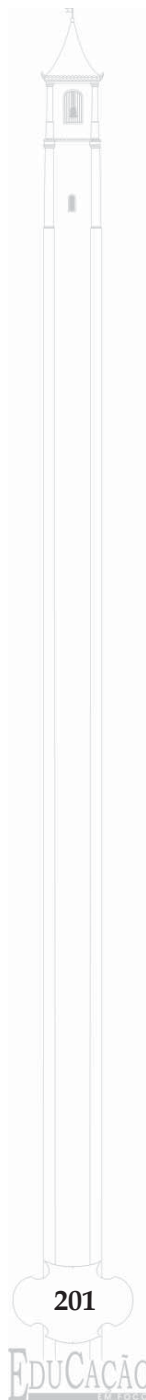
das competências (MAUÉS, 2003).

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 94).

Num sentido mais amplo, como Krawczyk (2002) assinala, uma nova governabilidade da educação pública é objeto de busca e se constrói, então, por duas vias: “profissionalização docente” e implementação do “gerencialismo nas escolas”. Evangelista e Shiroma (2007) apontam que, especialmente nos documentos do Banco Mundial, professores/as e escola são o alvo preferencial de desqualificação política e profissional.

De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo - em última instância - por seu desemprego (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Ao lado da construção da menoridade política do professor, outra forma de desqualificação atinge o seu “que fazer” profissional. Isso se revela nas imagens denegatórias em relação a sua profissão como de menor prestígio, alcançável por quem não consegue outras funções, e nas classificações de profissional acomodado e despreocupado com a qualidade. “Se o professor não era um



obstáculo, certamente está sendo construído como tal” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537). Tudo isso justifica uma ação dura sobre os docentes e atiza a mobilização de pais e comunidade para “incentivá-los” a dedicar-se à escola e à docência.

Nóvoa (1995) nos fala dessa situação paradoxal da profissão docente que também ocorria na Europa. Nela, de um lado, há uma desvalorização dos professores e de seu *status* profissional. De outro, sua permanência no discurso político e no imaginário social como um dos grupos decisivos para a construção do futuro. O autor, no entanto, ressalta que “nessa arena não se formam somente profissionais, produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 17). Isso é decisivo para mudanças em curso nos sistemas educativos.

Consideramos que as reformas educacionais têm repercutido no trabalho docente. Elas têm promovido uma reestruturação na natureza e função docente, ultrapassando a atividade em sala de aula, e na gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação.

No Brasil, pode-se compreender o eixo do redesenho da política de formação docente e da nova identidade dos professores [...] A maior autonomia que a política educacional dos anos 90 concede ao “estabelecimento escolar” para a organização de suas propostas pedagógicas, é a razão apontada para definir competências docentes e a formação necessária para promovê-las. Na reestruturação de um modelo educativo descentralizado, há um novo aspecto da identidade do professor promovido através do discurso de trabalho na sala de aula e na escola, de formação e de associação entre desempenho para a qualidade e recompensas (COELHO, 2008, p. 11).

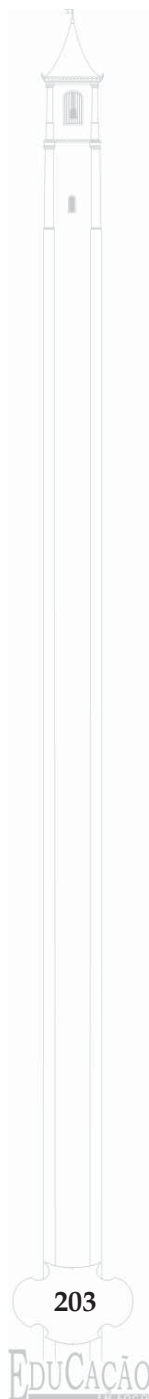
Nesse sentido, os conceitos de “docência”, “gestão” e “conhecimento” se articulam e compõem o novo perfil do pedagogo, ocupando a docência posição hegemônica no interior do curso de pe-

dagogia, não apenas por ser a sua base, mas por expressar uma nova concepção. Essa concepção de docência alargada que dá identidade ao pedagogo e a sua formação relaciona-se às demandas da reestruturação capitalista ou à fase do capitalismo flexível. Esta última tem como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade, os mesmos que nortearam as reformas na educação brasileira dos anos de 1990.

Vale destacar aqui a tese que compartilhamos e que foi apresentada por Giroux (1997). Segundo autor, o professor é intelectual, não meramente um técnico, e é necessário enfrentar o caráter ameaçador das reformas educacionais da década de 1990. As ameaças, primeiro, demonstram pouca confiança na capacidade dos professores de se constituírem como líderes intelectuais. Segundo, elas ignoram o papel dos professores no que tange à formação para a cidadania. Terceiro, elas reduzem a atuação dos professores ao *status* de técnico.

Giroux destaca que a melhor postura dos professores reside em encarar um processo de autocrítica em relação à natureza e finalidade da sua formação e atuação. Assim, podem unir-se ao debate público com os críticos, enfatizando a posição estratégica que ocupam e organizarem-se coletivamente para, dentre outras coisas, lutar por melhores condições de trabalho. O papel de intelectual transformador, tal como definido por Giroux, se salienta no processo de luta contra o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a formação e atuação docentes - e, amplamente, do pedagogo. Isso porque possibilita, ao menos, três contribuições: a oferta de uma base teórica capaz de romper com a marca de que o exercício docente é algo meramente técnico⁹; o esclarecimento dos tipos e condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como típicos intelectuais; e a definição do papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.

⁹ Esse profissional atua para “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).



Docência como eixo de formação: as polêmicas quanto às concepções e funções dos profissionais da educação

Como se depreende desta análise, não é de estranhar que, ao final da década de 1990, a grande polêmica quanto à formação do pedagogo girava em torno da questão da docência como eixo dessa formação. A LDBEN (lei n. 9394 de 1996) dedica o Título VI aos profissionais da educação, numa perspectiva mais ampla que a de profissionais do ensino. Essa lei, em seu artigo 61, preceitua que os fundamentos da formação desses profissionais serão “a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço [...] e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, art. 61)

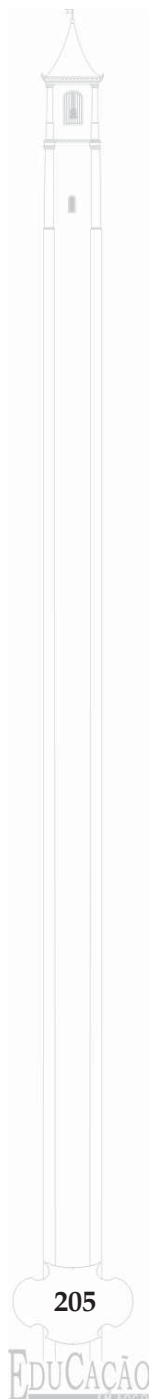
Refletindo a tendência à “universitarização” da formação dos profissionais da educação, o artigo 62 da mesma lei - embora admita a formação em nível médio, modalidade Normal, como formação mínima para exercício docente na educação infantil e ensino fundamental - estabelecia para o restante da educação básica, a formação de docentes em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Os conteúdos da LDB alimentaram as polêmicas no campo da formação do profissional da educação quanto à introdução da figura dos Institutos Superiores de Educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica (Art.62). Foi instituído o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, cabendo aos institutos superiores de educação ministrá-los (Art.63, inciso I). Por outro lado, a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica ficou definida em duas instâncias alternativas quais sejam, os cursos de graduação em Pedagogia ou o nível de Pós-Graduação em Educação (Art. 64).

Em decorrência desses princípios legais, desde 1997 o processo

de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação foi desencadeado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 1999, o MEC indicou comissões de especialistas para a elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas. Referindo-se às regulações relacionadas ao curso de Pedagogia e criadas entre 1999 e 2004 no país, Silva (2001) classifica esse tempo como sendo o dos decretos firmados no âmbito do Poder Executivo e que outorgam uma identidade à formação do pedagogo.

O Decreto Presidencial n. 3.276 de 6 de dezembro de 1999, determinou que a formação destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á “exclusivamente” em cursos Normais Superiores. Face aos protestos, outro decreto, o n. 3.554 de 7 de agosto de 2000, substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”. Também nesse período houve grande mobilização pela comunidade acadêmica da Pedagogia que enviou ao CNE inúmeros documentos, reafirmando o documento original Posicionamento Conjunto das Entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), FORUMDIR, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O documento foi encaminhado na reunião de consulta do CNE com o setor acadêmico em 2001 (SOARES; BETTEGA, 2008).

A tese da docência como base de formação do pedagogo foi então formulada mais claramente no XII Encontro da ANFOPE, em 2001. Nele se afirmou que o eixo da formação do pedagogo “é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento” (CAMPOS, 2004, p. 6). Ressaltou-se também que “a docência constitui o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimento específicos abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada



entre professores (CAMPOS, 2004, p. 7).

Na crítica às posições defendidas pela ANFOPE e da proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas da Pedagogia, destacam-se Libâneo e Pimenta (2002). Eles consideram a identificação do pedagogo com o docente como um equívoco lógico conceitual, pois todo trabalho docente é pedagógico, porém, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Com efeito, o princípio que se tornou lema e o apelo político da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em conseqüência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 25-26)

Libâneo e Pimenta (2002) argumentam que a pedagogia é mais ampla do que a docência e não pode ser confundida com metodologia. “Não faz sentido, pois o reducionismo da ação pedagógica à docência, ainda que seja também uma genuína prática pedagógica” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 34). Também argumentam que “[...] valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 42). Por isso, o curso de Pedagogia deveria formar os pesquisadores e gestores e não o professor, ou seja, deveria haver um bacharelado em Pedagogia e os professores deveriam ser formados em ou-

tro curso específico. Por outro lado, como Weber assinala,

[...] a dimensão política do processo de profissionalização do professorado constitui, assim, uma vertente a ser explorada, para que seja possível apreender a complexidade de um processo que ultrapassa o debate sobre a docência e a educação escolar, porque tem as marcas da luta pela construção da democracia (WEBER, 2003, p. 1.147).

A articulação da ANFOPE, ANPEd e CEDES se fez em torno das duas teses:

- 1- A base do curso de Pedagogia é a docência.
- 2- Por formar o profissional de educação para atuar no ensino, organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, o curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado (DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA, 2004).

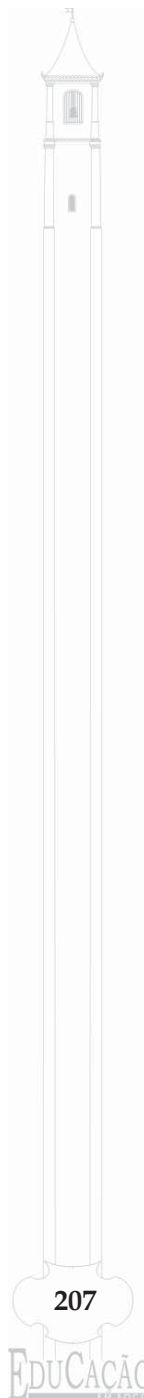
Ao que parece, essa articulação, embora não completamente¹⁰, marca a elaboração do parecer CNE/CP n. 05 de 2005, primeira versão oficial homologada sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia). Depois marca o parecer CNE/CP n. 03 de 2006, incluindo a emenda retificativa constante do parecer anterior, e a resolução CNE/CP n. 01 de 2006, que coloca a formação de professor em foco, deixando a formação do pedagogo em segundo plano.

Conceitos articuladores da formação do pedagogo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

Com a aprovação das DCN-Pedagogias, no país, em 2006, não se extinguíram as polêmicas¹¹ que estiveram na base de sua formulação em discussões sobre o caráter e a identidade do curso de

¹⁰ A discordância das entidades quanto a vários aspectos das DCN foi explicitada em 2005 no Documento das Entidades sobre a Resolução do CNE.

¹¹ No processo que levou à aprovação das DCN para o curso de Pedagogia, surgiram inúmeras



pedagogia. Essas discussões deverão ser analisadas com vistas a compreender as diferentes concepções que atravessam, hoje, a formação dos profissionais da educação. Há nelas, sobretudo, a divergência quanto a uma concepção que valoriza a prática em detrimento da teoria, “a epistemologia da prática” conforme parece subjacente ao parecer CNE/CP n. 05 de 2005 (KUENZER; RODRIGUES, 2006) e quanto à redução do campo da pedagogia à docência para crianças (LIBÂNEO, 2006).

Com as DCN-Pedagogia, instauraram-se novas orientações que assumem a concepção de docência, não se restringindo essa às atividades pedagógicas de sala de aula. O docente formado no curso deverá estar preparado para desenvolver todos os tipos de trabalho de natureza educativa. Dessa forma, pretende-se o alargamento das funções docentes para além do processo ensino-aprendizagem, significando envolvimento em todas as atividades que possam ser compreendidas como trabalho educativo. Assim, a docência, a gestão e o conhecimento caracterizam-se como os três conceitos articuladores da formação do pedagogo. Como se nota na DCN.

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:

posições disputando o conceito pedagogia e a formação do pedagogo. A primeira é a posição do CNE, a segunda foi defendida pela ANFOPE, CEDES, ANPEd e FORUMDIR e a terceira expressa-se no Manifesto de Educadores Brasileiros (2005). Das duas forças externas ao Estado, a ANFOPE conseguiu assegurar algumas de suas demandas, particularmente a assunção da base docente como exigência a ser cumprida na formação do pedagogo. Entre os autores que defendem essa perspectiva destacam-se Leda Scheibe, Helena de Freitas, Iria Brezinski, Márcia Aguiar. Do lado oposto, estão os signatários do manifesto, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Franco.

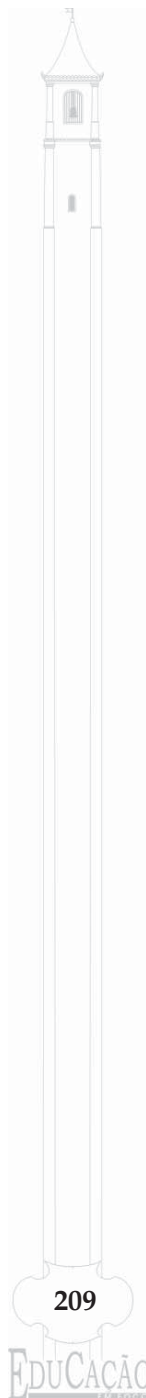
- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006a, art. 4).

Destaca-se nessas diretrizes a articulação, em torno do eixo da docência, de diferentes funções do pedagogo que antes eram atribuídas aos especialistas e, agora, aparecem incluídas no amplo espectro da gestão. Se por um lado esse “alargamento” das funções do licenciado em pedagogia pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente e de controle sobre as atividades docentes, por outro, pode se prever uma intensificação do trabalho, contribuindo para a degradação das condições em que atuam milhares de professores. A questão crucial é se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada.

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de “trabalho pedagógico” a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares, assim sintetizado no parecer CNE/CP n. 05 de 2005.

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares



e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. 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).

Os fundamentos e os contornos dessa formação remetem à compreensão da complexidade da escola e de sua organização e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos, o que deve ser propiciado pela investigação no campo educacional. Assim o Parecer CNE/CP n.5 de 2005 preceitua:

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, p. 6).

Parece-nos que a referência, nesse caso, é feita às áreas de co-

nhecimento afins que dão subsídios à formação docente e que são aplicados. Já os conhecimentos do campo educacional deverão articular-se às “práticas profissionais e de pesquisa”, entendendo-se por práticas “o exercício da docência”, “o trabalho pedagógico em escolas”, “o planejamento”, “a coordenação”, “a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares” e por pesquisa produção de soluções que apóiem as práticas (BRASIL, 2005, p. 6). Portanto, pesquisa é subordinada à prática, tomada como aplicação, associada ao “planejamento, execução, avaliação de atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6).

Destacamos na formação a questão do conhecimento da escola em sua função social e formativa de educar para e na cidadania, bem como de atuar como agente de conhecimento e de mudança (ou de manutenção se for o caso) nas relações sociais, étnico-raciais e políticas.

Para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. [...] Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder [...] (BRASIL, 2005, p. 6-7).

A forma como se propõe a escolha entre reproduzir ou criar novas relações sociais, bem como entre fortalecer ou enfraquecer identidades revela que subjacente ao parecer há uma concepção vacilante do que é conhecer. Se já identificamos a noção de conhecimento subjugada às demandas práticas, agora a localizamos nas escolhas de posições ontologicamente equivalentes.

A problematização das DCN- Pedagogia concorre para ampli-

ar a compreensão da complexidade do campo da pedagogia e dos desafios teórico-práticos com que as instituições de ensino superior, em particular as universidades, deparam-se para materializar a reforma do curso na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã. Nesse sentido, tendo por constituintes principais a coresponsabilidade e a colaboração, definidores da participação, a concepção de gestão democrática deve constituir dimensão da formação do profissional em pedagogia e da prática envolvendo comunicação, discussão, crítica, apresentação de propostas e obtenção de consensos e decisões legítimas nas instituições educacionais escolares e não-escolares.

Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a coresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 6-7).

No curso de pedagogia da FaE/UEMG, as novas diretrizes foram norteadoras da reformulação curricular e das orientações para o processo de formação de pedagogos a partir de 2008. O currículo implantado em fevereiro de 1998 vigorará até 2011¹², habilitando o pedagogo para “Docência para a educação básica – anos iniciais do ensino fundamental e gestão dos processos educativos da educação básica: administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (FaE-UEMG, 2008)

Falar em estudos sobre a formação do pedagogo parece óbvio, sobretudo quando se pensa na nossa atuação de pesquisadores,

¹² A turma que ingressou em agosto de 2007 conclui o curso no 1º semestre de 2011.

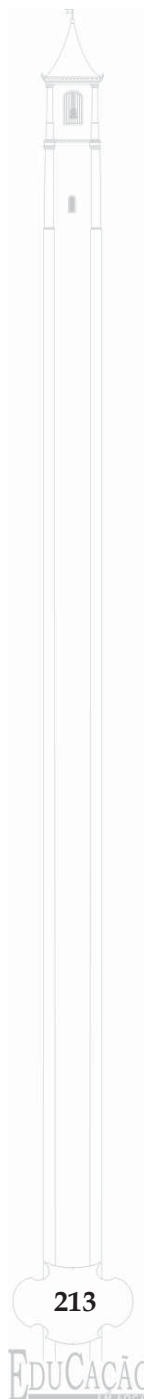
todos formados em pedagogia e professores que ministram (ou ministraram) aulas no curso de pedagogia da FaE/UEMG. Atentos à produção que vem sendo acumulada na área da formação docente a partir da última década do século XX, percebemos a relação de propostas de pesquisa com a diversidade de estudos nessa área e no campo da educação. Notamos a importância desse tema face à análise dos trabalhos do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd sobre “Formação de professores no Brasil”, na série “Estado do Conhecimento”, em que se constatou “um excesso de discurso sobre o tema formação e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (ANDRÉ, 2002, p. 13).

Por outro lado, segundo Nunes (2001), há uma tendência ainda fraca de considerar como os sujeitos percebem o seu processo de formação e como pensam sobre suas experiências formativas. À vista disso, assumimos o objetivo de explorar com os estudantes suas expectativas e percepções em relação a essa formação, bem como as suas experiências obtidas e suas representações construídas ao longo dessa formação.

Considerações finais

Mais do que conclusões, apresentamos questões e perspectivas dentro dos caminhos da construção da identidade da pedagogia e de seu profissional, bem como dos cenários que se colocam na nossa pesquisa com os estudantes do curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG acerca de suas percepções, representações e experiências de formação.

Uma perspectiva clara para nós é que a política de formação de pedagogos, tal como a de professores, tem a sala de aula e a escola como lugar de fabricação de uma nova identidade de profissionais da educação, atada às competências para a qualidade, mediadora da cultura do gerencialismo e da performatividade do Estado. Da fragmentação e especialização das funções docentes – ensino,



supervisão, direção, orientação educacional - movimenta-se para a configuração do “alargamento da função docente”.

Conforme as DCN-Pedagogia, em torno do eixo da docência, articulam-se essas diferentes funções do pedagogo, que passam a ser incluídas no amplo espectro da gestão. Identificamos fragilidades e imprecisões conceituais nessa proposição por privilegiar a formação dos professores em detrimento da formação dos pedagogos; por privilegiar a prática em detrimento da teoria. Nela vemos o desafio de estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e de não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou de exercer um praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Pode ocorrer uma tendência de cursos configurarem-se mais como campo de práticas em detrimento de elaboração, discussão e reelaboração de teorias, ou de forma mais ampla de produção de conhecimento. Dentre as muitas questões quanto ao processo formativo do ponto de vista do projeto político pedagógico de curso, considerando aspectos como autonomia e flexibilização, talvez a mais importante se refira à definição e ao desenvolvimento dos conteúdos e práticas de formação em relação ao núcleo “docência”.

À vista disso, a importância de nossa pesquisa com estudantes em relação as suas expectativas, percepções, representações e experiências de formação no curso de pedagogia. Considerando-se uma coorte de estudantes que ingressaram em fevereiro de 2010, realizaremos o estudo ao longo do processo formativo, para o qual algumas questões já se destacam a partir deste trabalho. Quais percepções têm os estudantes da docência como o núcleo formativo de trabalho tal como definido na legislação e na proposta curricular? Como é trabalhada (elaborada, aplicada) a teoria? Como se desenvolve a prática? Que características o estudante percebe em si mesmo enquanto profissional sendo formado?

Referências

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2007.

ANDRÉ, M.; Eliza D. A. de (Orgs.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento)

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENDIPE- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., *Anais...*, v. 2. Goiânia: [s.n.], 1994

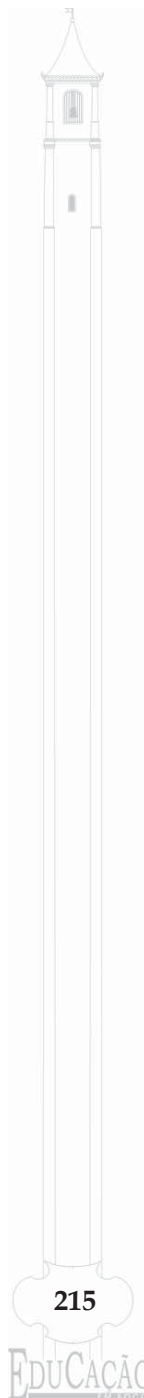
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Definição das diretrizes para o curso de pedagogia*. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 10 set. 2004.

AZEVEDO, J. C. de. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, Maio/Ago. 2007.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996. 231 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer n. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer n. 5



de 2005. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 12 de ago de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 de ago de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12 de ago. de 2009.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 de ago de 2009.

BRZEZINSKI, I. Pesquisar o cotidiano do curso de pedagogia: uma investigação inconclusa. *ECCOS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 113-137, Jun. 2005.

CAMPOS, R. A definição das diretrizes para o curso de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 7., Campinas, 2004.

CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1989.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COELHO, M. I. M. Formação e construção de identidade de

professores e a cultura de gerencialismo e performatividade do Estado. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. ANPAE/ UFRGS, *Anais [...]*, v. 1. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 1-20.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.136-161.

DOCUMENTO DAS ENTIDADES SOBRE A RESOLUÇÃO DO CNE, 2005 Disponível em <www.prograd.ufes.br/documentos/.../doc_das_entidades_cne.doc>. Acesso em: 9 de out. de 2009.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, Ago. 2003.

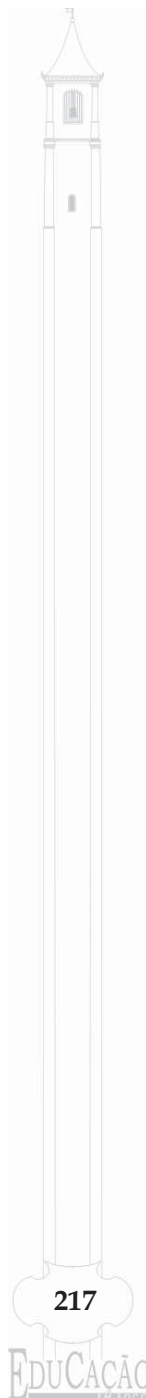
EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, Set./Dez. 2007.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1983.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí: Unijuí, 1999.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.



KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 59-72, 2002.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. et al (Orgs.). *Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Bagaço, 2006.

LIBANEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, Out. 2006.

_____. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. Comunicação apresentada na XX Reunião Anual da ANPED. In: _____. *Didática: velhos e novos temas*. Caxambu: Edição do Autor, 2002, p.86-109. Disponível em <<http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>>

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação: pedagogia e didática, o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Estudo introdutório sobre pedagogia e Didática, 1990. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) Faculdade de Educação - PUC- SP, 1990.

LIBANELO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. São Paulo, 20 de set. de 2005 Disponível em: <<http://www.mover.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm>>. Acesso em 12 de ago de 2009

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 118, p. 89-117, Mar. 2003.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

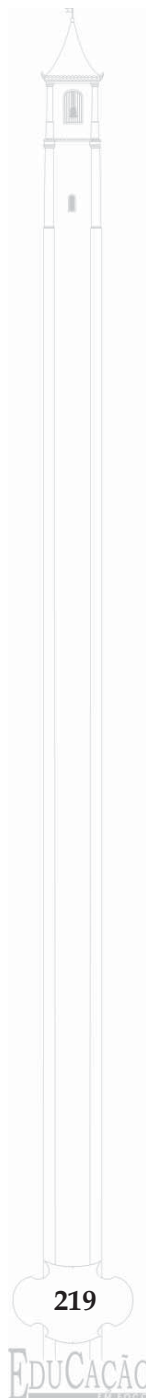
NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.13-33.

_____. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, Abr.2001

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: _____. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, L. L. Formação docente: políticas e processos. In: SEMINÁRIO REDESTRADO, 7., Buenos Aires. *Nuevas regulaciones en América Latina* Buenos Aires: Redestrado, 2008.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77 -91.

SILVA, A. M. C. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 15-28, 2007.

SILVA, C. S. B. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: REUNIÃO DA ANPED: INTELECTUAIS, CONHECIMENTO E ESPAÇO PÚBLICO, 24, 2001, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu: ANPED, 2001.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados - O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

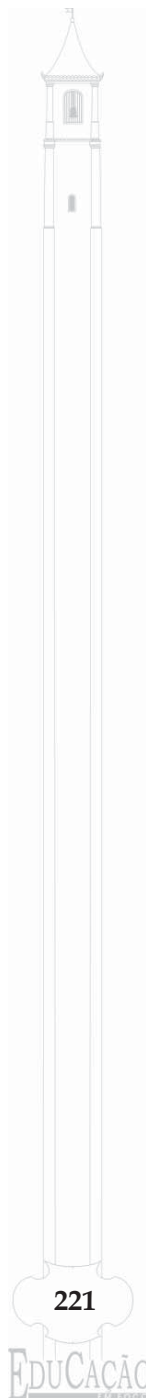
SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. de P. Políticas públicas de formação docente e a ação pedagógica no ensino superior. In: SEMINÁRIO REDESTRADO - NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., Buenos Aires, 2008.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD C; LAHAYE L. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.



THE WORLD BANK. *Education sector strategy paper*, 1999.
Disponível em: < <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/educbody.pdf> >. Acesso em: 14 de jun. de 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de *et al* (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, Dez. 2003.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 9, p. 76-87, Set./Dez. 1998.

Identity of pedagogy course and its professional – scenarios of students' perceptions, representations and formation experiences

Abstract

This paper presents initial results of a research that seeks to understand the formative processes that have been developed within the Pedagogy Course at FAE-UEMG and that are related to the (re) construction of them. The formation processes are studied in relationship with life trajectories and the authorship of the subjects of and in formation and thereby involving expectations, perceptions, experiences and representations of the students. By investigating *how the subjects students involved in the course perceive / represent their formation experiences*, in first place we are interested to locate the disputes, the controversies, the contradictions and the regulations that have been marked Pedagogy as a field of professional formation in Brazil. To situate them, we structured this paper into three sections. At first, we discuss the milestones of disputes in the historical construction of a Pedagogy identity as a field of professional formation in Brazil, seeking to highlight the conflicts and tensions that have marked its history and emphasizing on the period since 1980. In the second section, we synthesize the controversies regarding the concepts and functions of educational professionals at the core of which the teaching is regarded as the axis of formation. In the third section, we reconstructed the basis of the main concepts that articulate the formation of the pedagogue by the National Curriculum Guidelines in 2006 which are the benchmarks of the curriculum reform and the guidelines for the Pedagogy of FaE/

CBH / UEMG since 2008. We conclude that these are the elements to define the categories and the research tools in two moments in the students' cohort: as freshmen and as graduates of the course.

Keywords: Formative processes; human formation; policies of professional formation; curriculum; pedagogy.