



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

O SUJEITO PEDAGOGO, SUA IDENTIDADE E FORMAÇÃO: Uma análise a partir das perspectivas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

Londrina, PR
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA, PR
2021

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

O SUJEITO PEDAGOGO, SUA IDENTIDADE E FORMAÇÃO: Uma análise a partir das perspectivas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Adriana Regina de Jesus

LONDRINA, PR
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- C539 Chingulo, Martinho Gilson Cardoso .
O Sujeito Pedagogo, sua Identidade e Formação: : Uma análise a partir das perspectivas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina / Martinho Gilson Cardoso Chingulo. - Londrina, 2021.
181 f.
- Orientador: Adriana Regina de Jesus .
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Tese. 2. Pedagogia - Tese. 3. Formação de professores - Tese. 4. Sujeito Pedagogo - Tese. I. Jesus , Adriana Regina de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARTINHO GILSON CARDOSO CHINGULO

O SUJEITO PEDAGOGO, SUA IDENTIDADE E FORMAÇÃO: Uma análise a partir das perspectivas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^o Dr. ^o Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC

Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Rosana Sousa Pereira Lopes
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, de _____ de _____ 2021.

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente a minha mãe, Teresa Cardoso, que com muito esforço, amor, apoio e dedicação, tem se empenhado para que todos seus filhos (10 no total), tenham uma boa educação.

À minha esposa, Celma Chingulo, que de forma tão generosa e afetuosa, tem partilhado comigo essa aventura que se chama vida.

À minha orientadora, Adriana Regina de Jesus, não só pela paciência e dedicação, mas sobretudo, pelo zelo, respeito e incentivo. A caminhada com ela foi cheia de leveza e muito aprendizado.

Agradeço de igual modo a banca examinadora, que foi composta pelo Prof.^o Dr. ^o Alex Sander da Silva, Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros e a Prof.^a Dr.^a Rosana Sousa Pereira Lopes, estes, que de forma tão cuidadosa leram o trabalho, fizeram observações importantes e críticas pontuais para o aprimoramento do trabalho.

Agradeço à minha querida e amiga colega Adrielen Amancio da Silva, que de forma tão generosa caminhou comigo durante todo o mestrado, dando suporte em todos os momentos. Acredito que amizade dela foi um dos melhores presentes que ganhei nesse mestrado. Serei sempre grato pela amizade, generosidade.

A todos meus amigos brasileiros, que têm sido um suporte e amparo para mim e minha família durante a minha estadia no Brasil. São eles: a família Guibet, Leo e Vânia, Vinicius e Flávia, Juliana e Jader Jr, Priscila e Daniel, Martinha e Daniel, Abner e Talita, Dirceu e Sabrina, Pedro, Elbio Guerreiro e tantos outros, a todos eles, o meu eterno agradecimento e gratidão.

Minha gratidão ao Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e trabalho docente – pelas grandes trocas, que foram indispensáveis para o meu desempenho nas atividades do mestrado. Bem como (os participantes da pesquisa, pela disponibilidade e empenho que tiveram para responderem todos os questionários, as professoras de cada turma, por disponibilizarem o tempo de aula para que eu aplicasse o questionário, a todos eles, o meu muito obrigado.

Por fim, não menos importante, agradeço a CAPES e ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Londrina, por terem concedido uma bolsa de um ano para que eu terminasse o mestrado com mais tranquilidade.

CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso. **O Sujeito Pedagogo, sua Identidade e Formação:** Uma análise a partir das perspectivas dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração “Educação Escolar”, na linha 2 “Docência: Saberes e Práticas”, núcleo 1: Formação de professores. Por outra, o trabalho também está vinculado ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e trabalho docente. Isto posto, tem-se como problemática, a seguinte questão: Como os discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina concebem a identidade do sujeito pedagogo? De modo a responder a essa problemática, elencamos como objetivos específicos: 1-Analisar os contornos da educação e pedagogia ao longo da história e como estes influenciaram na constituição da identidade do pedagogo; 2- Identificar como se constitui a identidade do pedagogo em suas múltiplas dimensões. Sendo assim, como objetivo geral, buscou-se compreender como os discentes do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina entendem a identidade do pedagogo e como esta é pensada no Currículo instituído e instituinte do Curso de Pedagogia. Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, subsidiada pelo método crítico dialético, tendo como parâmetro a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), que possibilitou a análise dos dados coletados. Fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental, bem como de um questionário composto de 10 perguntas, que se configurou como elemento de coleta de dados. Ao término da pesquisa, constatamos uma certa complexidade em se definir peremptoriamente a identidade do pedagogo, e por isso, notamos em nossa análise as dificuldades expressas pelos discentes, em relação a compreensão identitária do pedagogo. De modo geral, constatou-se que a identidade do pedagogo é mais complexa do que se imagina, e que a mesma, não é algo dado e acabado, mas, um processo que se constrói a vida toda, numa relação dialógica, que leva em consideração tudo o que envolve a vida acadêmica e profissional do pedagogo. A pesquisa ainda revela que os discentes compreendem a importância da formação ético-político do pedagogo, e essa constatação encontra respaldo no currículo do Curso. De acordo com os relatos dos estudantes, a dimensão ética no processo formativo do pedagogo se constitui num dos elementos mais importantes para a construção de sua identidade, visto que, todo seu exercício profissional se configura num ato eminentemente ético. Quanto a questão da formação política, ficou evidente em nossa análise, por meio dos relatos dos acadêmicos, a necessidade de se dar mais atenção para essa dimensão no contexto da formação do pedagogo, uma vez que, educar é em certa medida, um ato político. Destarte, os discentes percebem a ênfase que o curso atribui para a docência, porém, ressaltam um certo desalinhamento ou falta de articulação entre teoria e práxis para a atuação, o que afeta diretamente no processo da construção da identidade do Pedagogo.

Palavras-chave: Educação, Pedagogia, Currículo, Formação de professores, Sujeito Pedagogo.

CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso. **The Pedagogue Subject, his Identity and Formation:** An analysis from the perspectives of the students of the Pedagogy Course at Universidade Estadual de Londrina. 2021. 181 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

This research is associated to the Graduation Program in Education at *Universidade Estadual de Londrina*, on the “*Educação Escolar*” area, in line 2 “*Docência: Saberes e Práticas*”, nucleus 1: *Formação de professores*. On the other hand, the work is also linked to the research group registered at CNPq: *Currículo, Formação e trabalho docente*. That said, the research question of this work is: How does students of the pedagogy course at Universidade Estadual de Londrina conceive the identity of the pedagogical subject? In order to respond to this problem, we list the following specific objectives: 1- *Analyze the outlines of education and pedagogy throughout history and how they influenced the constitution of the pedagogue's identity*; 2- *Identify how the identity of the pedagogue is constituted in its multiple dimensions*. Thus, as a general objective, we sought to understand how the students of the pedagogy course at Universidade Estadual de Londrina understand the identity of the pedagogue and how it is thought of in the instituted and instituting Curriculum of the Pedagogy Course. We choose a qualitative approach as a methodology, subsidized by the critical dialectical method, having Content Analysis as a parameter (BARDIN, 2006), which allowed the analysis of the collected data. Bibliographic and documentary research was used, as well as a questionnaire of 10 questions, which was configured as an element of data collection. At the end of the research, we noticed a certain complexity in defining the identity of the pedagogue peremptorily, and for this reason, we noticed in our analysis the difficulties expressed by the students, in relation to the identity comprehension of the pedagogue. In general, it was found that the identity of the pedagogue is more complex than imagined, and that it is not something given and finished, but a process that is built throughout life, in a dialogical relationship, that takes into account everything that involves the academic and professional life of the educator. The research also reveals that students understand the importance of the pedagogue's ethical-political education, and this finding is supported by the Course's curriculum. According to the students' reports, the ethical dimension in the educational process of the pedagogue is one of the most important elements for the construction of his identity, since all his professional practice is configured in an eminently ethical act. Regarding the issue of political education, it was evident in our analysis, through the reports of academics, the need to pay more attention to this dimension in the educational context of the educator, since educating is, to a certain extent, a political act. Thus, the students perceive the emphasis that the course assigns to teaching, however, they highlight a certain misalignment or lack of articulation between theory and praxis for performance, which directly affects the process of building the identity of the Pedagogue.

Keywords: Education, Pedagogy, Curriculum, Teacher training, Pedagogical Subject.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matriz curricular da 1ª Série, 2010	80
Tabela 2: Matriz curricular da 2ª Série, 2010.....	80
Tabela 3: Matriz curricular da 3ª Série, 2010.....	81
Tabela 4: Matriz curricular da 4ª Série, 2010.....	81
Tabela 5: Matriz curricular da 5ª Série, 2010.....	82
Tabela 6: Matriz Curricular do 1º Semestre, 2018	83
Tabela 7: Matriz Curricular do 2º Semestre, 2018	83
Tabela 8: Matriz Curricular do 3º Semestre, 2018	84
Tabela 9: Matriz Curricular do 4º Semestre, 2018	84
Tabela 10: Matriz Curricular do 5º Semestre, 2018	85
Tabela 11: Matriz Curricular do 6º Semestre, 2018	85
Tabela 12: Matriz Curricular do 7º Semestre, 2018	86
Tabela 13: Matriz Curricular do 8º Semestre, 2018	87
Tabela 14: Tipos de trabalhos	100
Tabela 15: Fornece bases teóricas?.....	118
Tabela 16: Na teoria é uma coisa, na prática é outra	120
Tabela 17: Existe nas disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia conteúdos que abordam de forma clara e direta a formação ético-político do sujeito pedagogo? ..	126
Tabela 18: Em relação ao que você estudou até aqui, pode-se afirmar que o currículo de pedagogia apresenta uma certa intencionalidade política e ética para a formação do pedagogo?	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características gerais do curso.	76
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE.	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPEdu	Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OLHANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE	18
2.1 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO	18
2.2 ANTIGO EGITO: A EDUCAÇÃO COMO PRIVILÉGIO DE CLASSE	21
2.3 O NASCIMENTO DA PAIDÉIA COMO IDEAL DE FORMAÇÃO HUMANA	25
2.4 O <i>PATER FAMILIAS</i> COMO O PRIMEIRO EDUCADOR	30
2.5 AS ARTES LIBERAIS: O TRIVIUM E O QUADRIVIUM	34
2.6 O RENASCIMENTO E O NOVO IDEAL DE EDUCAÇÃO	38
2.7 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ADVENTO DA INDÚSTRIA	41
3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	45
3.1 PEDAGOGIA: UM OLHAR HISTÓRICO	45
3.1.1 Primórdios da Institucionalização da Educação Brasileira.....	48
3.1.2 O Curso de Pedagogia no Brasil	59
3.2 CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: CONSIDERAÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO	72
3.3 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA	91
4 ENCADEAMENTO DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO.....	98
4.1 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	101
4.1.1 Tessitura sobre a Metodologia.....	102
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTENDENDO AS CONCEPÇÕES	105
4.3 MÉTODO: ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE	110
5. CATEGORIAS E O ENCAMINHAMENTO DA ANÁLISE.....	113
5.1 CATEGORIA 1: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO	113
5.1.1 Ensino, Pesquisa e Extensão	113
5.1.2 Na teoria é uma coisa/na prática outra	118
5.2 CATEGORIA 2: O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA INTENCIONALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO	125
5.2.1 O Pedagogo político	125
5.2.2 O Pedagogo Ético	133
5.3 CATEGORIA 3: O QUE É A PEDAGOGIA E QUEM É O PEDAGOGO: DELINEANDO A IDENTIDADE:	147
5.3.1 O Pedagogo: Sujeito Crítico/Autônomo	147
5.3.2 O Pedagogo: Identidade não Identificada?	151
5.3.3 Professor-Pesquisador-Gestor: Identidade Consensuada.....	155
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163

REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES.....	175

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (discente).....	176
--	-----

APÊNDICE B- Questionário Inicial para os discentes.....	178
---	-----

1 INTRODUÇÃO

A importância que se dá a formação de Pedagogos, diz muito a respeito do tipo de educação que se aspira. Historicamente a formação de pedagogos no Brasil, tem se configurado num elemento de inúmeras complexidades e marcado por instabilidades. Por se estruturar a partir de ambiguidades e contradições, o curso de pedagogia, traz desde sua implementação dificuldades que afetam na delimitação da identidade do pedagogo pretendida pelo curso.

Sendo assim, torna-se urgente e necessário, compreender a importância do curso de pedagogia no processo da formação do pedagogo, bem como sua contribuição para a constituição da identidade do pedagogo. Não obstante, identificar como ocorre a constituição identitária e como o pedagogo, no seu processo formativo, compreende a si mesmo, é de extrema importância, isto porque, nem sempre o que está instituído no currículo é o que o pedagogo assimila como elementos delimitadores de sua identidade.

Este pequeno prólogo, dá ensejo às inquietações que motivaram o pesquisador a se debruçar sobre essa questão. Como se dá a construção da identidade do sujeito pedagogo? Assim, a pesquisa como tal, é fruto de inúmeros questionamentos concernentes à educação como um todo, especificamente a formação de professores, no que tange à busca pela compreensão da identidade do sujeito pedagogo.

Na condição de estrangeiro, vindo de um país (Angola), subdesenvolvido, sem estruturas, nem um sistema educacional sólido, e tendo sido vítima desse mesmo sistema, minha preocupação em pesquisar algo que de certa maneira pudesse contribuir com o avanço educacional do meu país, foi o impulso que conduziu minha trajetória. Cheguei no Brasil em 2012, com o intuito de me formar em teologia. A razão da minha vinda ao Brasil, se deu pelo fato de o sistema educacional angolano não oferecer uma educação de qualidade, em quase todas as áreas do saber, por inúmeros motivos, desde a falta de profissionais, bem como pela escassez de material didático e a precarização da formação de pedagogos e trabalho docente.

Na busca de melhores oportunidades, sem muitos recursos financeiros, nem bolsa de estudos, decidi me aventurar. Chegando ao Brasil, busquei concretizar o primeiro objetivo, assim, em 2016, conclui o bacharel em teologia. Não muito satisfeito e sem conseguir vislumbrar como poderia contribuir com a educação

do meu país, fora dos muros da religião, optei em prosseguir com os estudos, e me formar em filosofia, foi nesse processo, que tive a convicção de que apenas por meio de uma educação de qualidade é possível emancipar um povo. E a educação de qualidade, exige não apenas boas estruturas e ótimas bibliotecas, mas sobretudo, uma formação de qualidade para pedagogos, visto que, o ponto central de todo progresso educacional, está na formação de professores, nos projetos pedagógicos, nas estruturações dos cursos de pedagogia. Foi diante disso, que meu interesse pela educação, principalmente a formação de pedagogos, passou a se configurar num dos assuntos mais importantes e urgentes.

A educação costuma ser alvo de inúmeros ataques, e com isso, a figura do pedagogo tem sido tão estigmatizada, ao ponto de se relegar sua profissão, ao nível mais insignificante da sociedade. Não basta o sacrifício e voto de pobreza, que os profissionais da educação têm de fazer, precisam o tempo todo, lutar por espaço, melhores condições no ambiente de trabalho, valorização de sua profissão e carreira, e acima de tudo isso, uma formação que possibilite a construção de sua identidade.

Essas questões são em si inquietantes. E é diante dessas problematizações que surgiu a necessidade de se compreender melhor, não propriamente o cenário educacional, mas sobretudo, a identidade do sujeito pedagogo, que é muitas vezes compreendida como sendo “uma pessoa que estuda Pedagogia para ensinar crianças” (LIBÂNEO, 2001, p. 5). Quando na verdade, o Pedagogo, na condição de educador, tem um papel que não se resume apenas no ato de ensinar ou educar, mas, sendo profissional da educação, e essa sendo um instrumento para promover a igualdade, o Pedagogo passa a ter uma relevância política, social e ética, visto que, no exercício de sua profissão promove a formação humana.

Bem, antes de se explicitar as delimitações da pesquisa, é necessário compreender que ela é fruto das inquietações acima elencadas, e isto possibilitou o pesquisador a percorrer um longo caminho, em busca de respostas, que satisfizessem suas expectativas. Foi diante dessas indagações a respeito da educação, formação de professores, identidade do pedagogo, e outras, que se decidiu pesquisar o assunto em questão, com o intuito de proporcionar alguma contribuição para a comunidade acadêmica, tanto quanto para a sociedade em geral, especialmente a educação do meu país (Angola).

Sendo assim, em uma primeira fase, o intuito da pesquisa consistia em se analisar dois currículos, e compreender como cada um deles concebe a identidade do sujeito pedagogo, e suas respectivas intencionalidades, no que tange a formação ético-político. Os respectivos currículos eram o da Universidade Estadual de Londrina, do curso de pedagogia e o currículo do curso de pedagogia do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla/Angola. Análise que, em primeira instância se apresentava como promissora, uma vez que se busca entender como os currículos instituem a identidade do sujeito pedagogo, e como cada um deles pode contribuir para a melhoria um do outro.

Não obstante, devido a dificuldade de acesso aos documentos do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla/Angola, não foi possível seguir com a primeira proposta da pesquisa. Assim, o objetivo de se buscar novas propostas, que pudessem orientar a educação do meu país, foi deixado de lado, por falta de material que dessem respaldo à pesquisa. Mas isso não suprimiu a busca pela compreensão de como a educação brasileira, especificamente o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina pode contribuir com a educação angolana.

Diante disso, nossa pesquisa se concentrou unicamente na Universidade Estadual de Londrina, especificamente no curso de pedagogia, com o objetivo de se investigar a perspectiva dos discentes e docentes, quanto a sua compreensão a respeito do sujeito pedagogo, pretendida pelo curso, bem como sua formação ético-político.

Mas, infelizmente, devido a interrupção das atividades na instituição, por causa da covid 19, não foi possível aplicar o questionário aos docentes do curso. Tentamos por outras vias, como o envio de um questionário via google forms, para que os docentes respondessem e assim continuar com a pesquisa, mas, o resultado não foi satisfatório, o número de docentes que respondeu o questionário foi muito ínfimo, dos quase trinta professores (a) a quem enviamos o questionário, apenas quatro responderam, não configurando desse modo dados suficientes para uma boa análise.

Foi diante dessas circunstâncias, que se chegou à decisão final da pesquisa, ter como objeto apenas os discentes do curso de pedagogia, que por sinal, já haviam respondido o questionário muito antes de todos esses problemas surgirem, assim, a pesquisa se concentrou apenas em analisar a perspectiva dos discentes do curso de Pedagogia. Este é de fato, o pano de fundo, do qual desenrolou todo

processo da pesquisa.

Isto posto, mediante a todo esse imbróglio, que se deu o encaminhamento da pesquisa, delimitou-se com precisão, não só o tema, mas a problemática e seus objetivos. Dessa forma, buscou-se compreender a seguinte problemática: Como os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina concebem a identidade do sujeito pedagogo?

Compreendendo a urgência e necessidade de se problematizar e delinear com certo rigor, a identidade do pedagogo, uma vez que sua atuação é orientada a partir da compreensão que o Pedagogo tem de si, teve-se como objetivo central: compreender como os discentes do curso de pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina entendem a identidade do pedagogo e como esta é pensada no Currículo instituído e instituinte do Curso de Pedagogia.

De forma mais pontual, delimita-se como objetivos específicos: 1- Analisar os contornos da educação e pedagogia ao longo da história e como estes influenciaram na constituição da identidade do pedagogo; 2- Identificar como se constitui a identidade do pedagogo, em suas múltiplas dimensões.

Para se alcançar os objetivos propostos, fez-se uso da abordagem qualitativa, subsidiada pelo método crítico dialético, tendo como parâmetro, a Análise de Conteúdo. As pesquisas com abordagens crítico-dialéticas criticam fundamentalmente a visão estática da realidade. Visão esta que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. A racionalidade crítica, presente nessa abordagem, busca desvendar não apenas o conflito das interpretações, mas o conflito de interesses que determinam visões diferenciadas de mundo. Essas pesquisas manifestam um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 1996, p. 113).

Quando da abordagem qualitativa, autores como Bogdan e Biklen (1982) e citados por Lüdke e André (1986), apontam algumas características que a sintetizam, diga-se: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda, fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental, bem como de um questionário que serviu como instrumento para coleta de dados, compondo desse modo, os elementos e conjunto de procedimentos. A dissertação, por estar ligada ao grupo de pesquisa cadastrado pelo CNPQ: Currículo, Formação e trabalho docente, da Universidade Estadual de Londrina, foi possível, por meio deste, não só aprimorar o questionário aplicado aos discentes, mas, sobretudo no aprimoramento do projeto que foi enviado ao comitê de ética. Por meio de um teste piloto, o grupo de pesquisa analisou as questões do questionário, sugeriu mudanças, aprimoramentos e alterações para atender os objetivos da pesquisa.

Posto isso, o questionário, foi aplicado aos discentes do Curso de Pedagogia da UEL, respectivamente, nos 2º, 3º, e 4º ano, tendo como critério de seleção, a compreensão de que estes períodos se configuram, como indispensáveis para a compreensão de como os discentes concebem sua identidade, na relação com o que está instituído no currículo do curso.

Para atender os objetivos propostos, a pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, incluindo essa introdução. Assim, no segundo capítulo, por se compreender que o cenário da educação atual, bem como seus desdobramentos no que se refere à formação de pedagogos, são afetados pelos processos educativos que nos antecedem, foi necessário compreender a história da educação, desde seus primórdios, até aos nossos dias.

No terceiro capítulo, busca-se compreender os desdobramentos da educação brasileira, o curso de pedagogia e a formação do pedagogo. Essas questões foram de extrema importância por nortear a busca pelo entendimento da identidade do pedagogo em suas múltiplas dimensões.

No quarto capítulo, se debruça a respeito dos encaminhamentos da pesquisa. Aborda-se a questão do método e suas implicações no processo da organização dos dados, para se ter uma análise eficiente. No quinto capítulo, detém-se na análise dos dados propriamente dito. Que por sua vez, foi dividido em três categorias, que facilitaram o processo de análise. Finaliza-se a pesquisa, tecendo algumas considerações a respeito das impressões e conclusões, bem como concernentes aos resultados obtidos. Salientando à compreensão que se teve em relação ao estudo realizado.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OLHANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

A história da educação, nos coloca em contato direto não apenas com as fontes e escritos daqueles que nos antecedem, mas sobretudo, com o conhecimento construído historicamente, que retraza a tradição da pedagogia atual, apontando os caminhos e contornos que forjaram a maior parte do arcabouço da educação atual. Deste modo, tanto a educação atual, como a identidade do sujeito pedagogo, que emerge desse processo formativo, só podem ser melhor compreendidos dentro de um espectro maior. É assim, que nessa seção busca-se compreender os contornos do percurso da educação desde seus primórdios, para então compreender a educação atual e como essa delimita a construção da identidade do pedagogo.

2.1 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

A história apresenta, de forma muito clara, que a educação sempre ocupou um lugar de suma importância na formação de um povo. Em todas as épocas, a educação foi objeto de imensas preocupações, isto porque, educar, ensinar ou instruir, se configura num dos exercícios humanos que mais promove a sociabilidade e igualdade.

A educação é própria dos seres humanos. E tem como propósito fulcral, a formação humana. Jaeger (2013) alega que todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento, sente-se naturalmente inclinado à prática da educação, e esta por sua vez, pertence essencialmente à comunidade ou, à sociedade. Assim, a educação objetiva, “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Com isso, a educação busca, não apenas capacitar, transmitir uma cultura ou possibilitar meios que viabilizem a transformação social e política de uma sociedade, pelo contrário, ela é muito mais abrangente, e tem em seu âmago, como objetivo último, a formação do ser humano, na sua completude, permitindo-lhe o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, o que lhe permite abrir-se para a humanidade. Desta feita,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Em cada época, país, região, continente, depara-se com concepções e modelos de educação antagônicos. O que em si, demonstra a complexidade da vida humana, e como uma única forma ou modelo de educação, se torna inviável para atender as múltiplas realidades que se impõem. Desta feita,

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classe de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 2006, p. 10).

Ora, é diante dessa toda complexidade, que se torna imprescindível, refletir na importância da educação, de modo a compreender o legado e admiração daqueles que durante séculos, contribuíram de forma tão significativa, no que tange aos problemas pedagógicos, deixando para as gerações presentes, um tesouro inestimável, que possibilita um aprendizado imenso.

Desta feita, uma digressão histórica, para se compreender as ideias pedagógicas se torna indispensável, na formação, tanto dos educadores, quanto dos educandos. E para os fins a que se destina a presente pesquisa, busca-se compreender como ao longo da história, a formação e a construção da identidade do pedagogo foram sendo moldadas, mediante os contextos e ideias pedagógicas vigentes.

Riboulet (1951), observa que, este conhecimento geral das questões essenciais da educação, faz conhecer o desenvolvimento das instituições escolares, a evolução dos métodos e acesso a uma fonte inesgotável de conteúdo que ilumina a educação hoje. E como a formação do pedagogo e a construção de sua identidade depende em certo grau, de todos esses elementos, ignorar a história, se configuraria numa atitude imprudente.

A pedagogia atual, constitui-se lentamente com as ideias, as experiências dos sistemas, que aparecem através dos séculos e nas diferentes nações ao longo dos séculos, ajudando a formar novos olhares para a educação, uma

vez que, fornece termos de comparações, que possibilitam estabelecer o que melhor atende a geração em questão. A história da pedagogia nos faz conhecer as mais belas páginas dos grandes educadores. “Que proveito não tiramos deste estudo quando nos põe em relação com gênios imortais, como Platão, Santo Agostinho Descartes, Comenius, Pestalozzi e outros” (RIBOULET, 1951, p. 19).

Deste modo, é de extrema importância uma digressão histórica para se compreender os sistemas, os métodos, os formatos que por muito tempo fizeram parte da educação de outros povos, com o intuito de não apenas aprender com eles, mas, para melhor se compreender a educação atual e os possíveis caminhos a serem tomados. Ou como bem colocou Nóvoa (1995, p.15) “o mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia”.

Isso posto, pode-se sublinhar, que a formação do profissional da educação, no caso o pedagogo, sua identidade e prática está intimamente ligada com a educação e a pedagogia, o que torna imprescindível estudar a história da educação, de modo a se perceber como ao longo dos séculos, a história da educação e formação é construída pelas ideias, que foram estabelecidas ao longo dos séculos e como estas influenciam de forma peremptória na identidade, formação e prática docente.

A educação lida diretamente com as questões de ensino e aprendizagem, a construção da identidade do pedagogo é sem sombras de dúvidas, implicadas pelas concepções pedagógicas, que marcam o seu processo formativo. Delimitar a identidade, formação e prática do profissional da educação implica necessariamente revisitar a história, principalmente no modo como ele foi concebido e formado. As propostas pedagógicas estabelecidas ao longo dos séculos são elementos necessários para compreender o quadro geral dos saberes acerca da educação e as implicações dos currículos e na formação dos profissionais da educação.

A identidade do pedagogo, sua formação e prática na atualidade, só podem ser entendidas quando se leva em consideração a história da pedagogia e da educação, uma vez que, com ela se torna mais inteligível a pedagogia atual e seus contornos. As tradições, formação e prática resultam de um longo processo. Não obstante, reconhece-se que o passado continua pesando na formação e prática docente. Assim, estudar a história das ideias pedagógicas, não se tem como intuito apenas de compreender o estado dos métodos e das concepções educacionais, mas,

permite repensar o presente e delinear o futuro da educação e formação do pedagogo. A lição do passado é experiência que deve auxiliar os educadores a evitar os erros cometidos, e a promover as experiências pedagógicas.

A história da Pedagogia e da Educação não é, portanto, um simples olhar deitado sobre o passado; pode ser uma das ferramentas mais poderosas para se compreender o presente e pertence deste modo de direito à família das ciências da educação. Isto posto, a história da educação carrega em si, uma certa complexidade, que dificulta esboçar todos seus contornos, porém, uma vez que se trata da instrução humana, busca-se apenas sinalizar os aspectos que auxiliam o objetivo da pesquisa em questão, o de compreender como ao longo da história, a identidade do pedagogo foi sendo moldada com as inúmeras concepções pedagógicas e as repercussões na prática docente, e é justamente o que se propõe no capítulo a seguir.

2.2 ANTIGO EGITO: A EDUCAÇÃO COMO PRIVILÉGIO DE CLASSE

A educação sempre ocupou lugar de privilégio em todas as civilizações, épocas e lugares. Em decorrência da distância histórica em que a cultura moderna se encontra, em relação as que à antecederam, é fundamental que o pedagogo, na condição de agente promotor da educação, tenha domínio e conhecimento da história dos elementos que são próprios de sua profissão. A história da educação, começando na antiguidade, retrança as origens de nossa tradição pedagógica. Disso, a importância do presente capítulo, para se poder compreender melhor como os contornos dessa mesma história influenciaram a percepção e construção da identidade do pedagogo atual.

Os povos antigos não apresentam propriamente um modelo educativo, como se tem hoje, as escolas como se conhece também não existiam, a formação ou estudos, se davam por meio da imitação servil. O aprendizado se dá por meio de tudo que tem utilidade prática, tecelagem, construção de cabanas, flechas, pesca, caça e outros. O que importa é o preparo para a vida real.

A educação perpassa a história e cada povo tem sua peculiaridade que é por sua vez condicionada pelo contexto sócio-político e econômico. A China por exemplo, tradicionalmente, a educação é responsabilidade da família. Assim, o Pai, em um primeiro momento, é responsável pela educação do filho, ao qual deve fornecer

bons princípios de modo a facilitar o trabalho posterior do Estado.

Da família, seguia-se com a educação escolar, que iniciava com os sete anos de idade. Distingue-se os estudos elementares e os superiores. Ensina-se de tudo, conservação da tradição, ciência religiosa, respeito, leitura, escrita e, “os estudos superiores tendo como finalidade formar letrados ou aspirantes às funções do estado” (RIBOULET, 1951, p. 31).

Com o tempo, a educação na China recebe influência dos métodos europeus, fruto dos missionários que por lá estiveram. Introduce-se “filosofia, línguas estrangeiras, direito, ciências políticas, história e belas-letas” (RIBOULET, 1951, p. 33), não obstante, acrescenta-se o fato de que àqueles chineses que tiveram sua formação em países europeus, agora voltam com opiniões que colocam em dúvida o que era ensinado em seu país.

O que é característico na educação de povos como Japão, Indus, Assírios, Babilônios, Persas, Egípcios, e Hebreus, é que a família tem um papel preponderante no processo da formação dos filhos. E, a educação tem caráter eminentemente prático, busca-se formar para a vida. Ainda, tem-se em grande estima, a formação moral, a piedade e o respeito. Os livros sagrados são fundamentais no processo da educação, para os Indus por exemplo, “os livros sagrados formam a base e a coroa da cultura intelectual” (RIBOULET, 1951, p. 41). Os professores são venerados e ocupam um papel de prestígio no meio do povo.

A educação chinesa se diferenciava de outros tipos de educação oriental, como a educação Hindu, que se fundamentava no regime de castas e no panteísmo, tendo como finalidade a contemplação e a sujeição à divindade e desprezo da vida terrena, bem como da educação Persa, que tinha um caráter mais cívico e religioso e a exaltação da virtude e o militarismo, como processos educacionais. Também, se diferencia da educação Hebraica, que se fundamentava no talmude e na bíblia, e a educação se dava pela participação tanto da vida familiar, como da vida comunitária, tendo os pais como os principais encarregados da educação dos filhos, passando depois para as sinagogas, não se desvinculando de seu caráter rigidamente religioso, o que difere da educação chinesa, pelo fato desta, não apresentar traços claramente religiosos e por ser dominada por um caráter tradicionalista e a ausência de um conteúdo ideológico, buscando com isso, um tipo de educação, mais voltada a formação literária e a aprendizagem do cerimonial que permeava a cultura.

Apesar do exposto, já fazia parte da educação destes povos, uma apreciação pela gramática, matemática, astronomia, literatura, filosofia, medicina e outros campos do saber. não obstante, a vida social desses povos obedecia ao sistema de classes rigidamente estabelecidas, privilegiando desse modo, àqueles que eram considerados a classe superior, ou seja, aqueles que eram os detentores da riqueza e do saber e do poder político. Nesse sentido, a educação egípcia não fugia à regra, como era de se esperar, seu sistema educacional era fortemente influenciado pelo sistema de classes sociais quase que estanques, privilegiando os sacerdotes e as classes letradas, dos quais incluía os médicos, os arquitetos e os escribas.

A civilização egípcia, sendo uma das mais antigas, se configura como sendo o berço da cultura e da instrução. não obstante, sua marca fundante no que tange a educação, não é ler, escrever ou fazer contas, pelo contrário, por meio das dinastias e castas harmoniza-se de forma rigorosa os preceitos morais e comportamentais.

Os egípcios dividiam-se em três castas. A mais elevada e mais influente era dos sacerdotes. Exerciam a maior autoridade sobre o povo e até sobre os faraós. Tinham o monopólio da ciência e da arte do governo. Usavam uma escrita especial, os hieróglifos. Abaixo deles distinguiam-se quatro ordens de profetas; a mesma casta compreendia ainda profetisas, escribas e engenheiros. A segunda casta era formada dos guerreiros, considerados nobres. A terceira casta, do povo era dividida em várias corporações: operários, artífices, barqueiros, negociantes e pastores. (RIBOULET, 1951, p. 49).

A educação era extremamente estimada, a ciência amada, o homem instruído governa a si próprio e com o conhecimento alcança não só honra, mas sobretudo a fortuna. “Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação” (MANACORDA, 1996, p. 9). O processo educacional como tal, se estruturava de forma hierárquica, em que o saber é propriedade exclusiva de alguns privilegiados o que deflagrava uma sociedade que se estrutura entre os que dominam e os dominados, ou seja, a figura do mestre é aqui muito bem demarcada, no que se refere sua relação com o discípulo.

É da literatura sapiencial, feita de ensinamentos morais e comportamentais, que se baseia quase todo o processo de ensino. Os ensinamentos mais antigos remontam ao período arcaico, anterior ao antigo reino de Mênfis, se é

exato que o primeiro destes data da 3ª dinastia (século XXVII a. C.). Eles contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais, ou mais diretamente com o modo de viver próprio das castas dominantes (MANACORDA, 1996.).

Os templos e algumas casas funcionavam como espaço para as aulas, e estas se davam mediante “o processo de memorização, e é constante o recurso aos castigos” (ARANHA, 1996, p. 34). Não obstante, a formação dos escribas por sua vez, acontece nas escolas mais adiantadas, como Mênfis, Heliópolis ou Tebas. Busca-se formar “funcionários administrativos e legais, médicos, engenheiros e arquitetos” (ARANHA, 1996, p. 34).

Os pais e o mestre escriba, transmitem ao filho e discípulo em forma de conselho, aquelas verdades que consideram imprescindíveis para sua formação. Cabe, no entanto, frisar que, “a autoridade dos adultos são as características fundamentais desta educação” (MANACORDA, 1996, p. 11). Deste modo, obedecer está indissolúvelmente ligado ao comandar.

A educação era restrita ao rei e seus filhos, escribas e sacerdotes, uma formação que se dava de acordo com a posição social, os demais membros não usufruíam do mesmo privilégio. “Tanto na Mesopotâmia como no Egito, a educação aparece nitidamente articulada segundo modelos de classe (grupos dominantes e povo)” (CAMBI, 1999, p. 67).

A ideia de treinamento como prática de ação envolvia todos aqueles denominados de privilegiados; “eis então a razão de mantê-los numa lógica de conjunto ou num padrão a fim de garantir a segurança imperial, ou melhor, do reino”. Todos agindo de acordo com o estabelecido. (SOUZA, 2018, p. 123). Voltando a questão da educação

Apesar do forte teor religioso da cultura egípcia, as informações são muito práticas, como o cálculo da ração das tropas em campanha, o número de tijolos necessários para uma construção e complicados problemas de geometria destinados a agrimensura. [...], é interessante notar que esse volume de informação geralmente não vem acompanhada de questões teóricas de demonstração, nem de princípios ou leis científicas, o que, diga-se de passagem, será a grande contribuição do pensamento grego. Por exemplo, os egípcios conheciam as relações entre a hipotenusa e os catetos de um triângulo, mas foi o Grego Pitágoras que procedeu à demonstração desse teorema, no século VI a.C. (ARANHA, 1996, p. 34).

Bem, deve-se pontuar que, apesar da não teorização do conhecimento, devemos aos egípcios a consciência da arte de ensinar, o uso prático das bibliotecas, no demais, a criação de casas para a instrução da leitura, escrita, história, astronomia, música e a medicina. Os testemunhos mais antigos sobre educação provêm do Egito, mesmo que não se tenha registros de uma organização de escolas, sabe-se que muitas áreas do conhecimento foram estudadas. Assim, por ser o berço da cultura, permitiu também que outros povos como os gregos e romanos alcançassem o desenvolvimento e a conjuntura que ainda as destacam na história mundial.

2.3 O NASCIMENTO DA PAIDÉIA COMO IDEAL DE FORMAÇÃO HUMANA

Depois de haver considerado, no capítulo anterior os desdobramentos e imbricações da educação no Egito antigo, agora, focaliza-se em outros períodos, que de certa maneira apresentam-se numa evolução das práticas educacionais, e novos modos de olhar a educação.

Se é verossímil que do Egito chegaram os primeiros testemunhos sobre a educação, “na Grécia encontramos, embora com características diferentes, aspectos da educação do antigo Egito que foram transmitidos e interpretados por autores gregos como: Heródoto, Platão, Diodoro de Sicília” (MANACORDA, 1996, p. 41). O que predomina, no entanto, é o uso da razão autônoma, “da inteligência crítica e atuação da personalidade livre capaz de estabelecer uma lei humana e não mais divina” (ARANHA, 1996, p. 41). Assim, o que se tem no centro da cultura e educação grega é a racionalidade, ou seja,

[...] uso rigoroso da mente que se desenvolve na direção lógica (que demonstra) e crítica (que discute abertamente cada solução) e que organiza cada âmbito da experiência humana, submetendo-o a uma reconstrução à luz da teoria, ou de um saber orgânico estruturado segundo princípios e posto como valor em si mesmo. A racionalidade grega, de fato, tem este duplo aspecto: é regra universal na reconstrução da experiência, pela sua interpretação; e é um valor em si, um fim a desejar por si mesmo, que realiza o aspecto mais lato do homem: sua vocação à “vida contemplativa”. São esses aspectos comuns à racionalidade que diferenciam nitidamente o mundo grego, não porque outras civilizações ignorem tais aspectos, mas porque não os afirmam na sua plenitude e como fim último de toda ação humana. Nesse sentido, podemos dizer que a razão (o logos) é uma descoberta grega. (CAMBI, 1999, p. 72).

Isto posto, pode-se dizer que, se do Egito chegou até nós os primeiros testemunhos a respeito da educação, da Grécia clássica surge como tal, a pedagogia, por se estruturar a partir dos elementos da racionalidade, e por se apresentar como sendo uma teoria que possibilita a construção de modelos autônomos e inovadores de educação. Daí que,

A palavra *paidagogos* significa literalmente aquele que conduz a criança (*agogôs*, “que conduz”), no caso o escravo que acompanha a criança à escola. Com o tempo o sentido se amplia para designar toda teoria sobre educação. São os gregos que, ao discutir os fins da *paidéia*, esboçam as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica e assim influenciam por séculos a cultura ocidental. (ARANHA, 1996, p. 41).

Estes são, dentre muitos outros mestres, os que contribuíram com a formação da infância, o pedagogo, é o servidor que se encarrega em acompanhar a criança no seu trajeto cotidiano entre o domicílio e as escolas, “seu papel é em princípio modesto: é um simples escravo, encarregado de carregar a pequena bagagem de seu jovem amo, ou a lanterna que deve servir para iluminar o caminho” (MARROU, 2017, p. 248).

O grego tem uma visão que extrapola seus limites geográficos, suas indagações a respeito da vida, do mundo, do ser, tem um caráter profundamente filosófico. Eles compreendem desde o início, que por detrás de toda pedagogia, existe uma antropologia filosófica, assim, questionar a respeito do que é o homem, passa a ser para eles, assunto primordial para se construir uma boa educação.

Duas cidades rivalizaram em suas respostas: Esparta e Atenas. Para a primeira o homem devia ser antes de mais nada o resultado de seu culto ao corpo, devia ser forte, desenvolvido em todos os seus sentidos, eficaz em todas as suas ações. Para os atenienses, a virtude principal de um homem devia ser a luta por sua liberdade. Além disso, precisava ser racional, falar bem, defender seus direitos, argumentar. Em Atenas, o ideal do homem educado era o orador. (GADOTTI, 1996, p. 29).

Com isto, percebe-se que não se pode delimitar uma filosofia da educação ou uma prática pedagógica, sem antes estruturar uma refinada antropologia filosófica, e é, justamente desse ponto que o grego inicia sua jornada, buscar em

primeiro lugar uma consciência de si, estabelecer de forma lúcida o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, pois isso tem grande repercussão no ensino e nas teorias educativas. “de fato, os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que desenvolvesse o processo de construção consciente, permitindo ao homem ser “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito” (ARANHA, 1996, p. 50).

Ora, a natureza que compõe a educação grega se dava pela exigência de um ensino, que estimulasse não só a competição, mas, também as virtudes guerreiras, com o intuito de se garantir a superioridade militar sobre as classes submetidas e as religiões. À vista disso, com o surgimento da *paidéia*, “o ideal de formação humana, formação de uma humanidade superior, nutrida de cultura e civilização, que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica” (CAMBI, 1999, p. 87), a Grécia chega em seu ápice, no que tange a educação, uma vez que se busca com esse ideal uma educação integral, que incorpora na sua estrutura uma relação entre a cultura da sociedade e a criação individual.

Se a noção de *paidéia* deve ser procurada já nas fases mais remotas da cultura grega, atingindo a cultura dos médicos, depois a dos trágicos e por fim, a dos filósofos, é, todavia, na época dos sofistas e de Sócrates que ela se firma de modo orgânico e independente e assinala a passagem explícita da educação para a pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delineia segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas. (CAMBI, 1999, p. 87).

Ora, condensa-se nesse novo ideal de formação, uma educação ligada à cultura que valorizando a arte, literatura, as ciências e a filosofia, uma educação que buscava a integralidade do homem, que “consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes” (GADOTTI, 1996, p. 30).

Entretanto, falar em educação grega, exige fazer menção a Homero, este que por sua vez é considerado o educador de toda a Grécia, seus textos são o fundamento da educação com exaltação às virtudes guerreiras, o cavalheirismo, o amor à glória, à honra, à força, à destreza e à valentia (GADOTTI, 1996, p. 30). Homero, é deveras, um dos principais educadores da Grécia antiga, deste modo falar a respeito de educação na Grécia, se torna imprescindível mencioná-lo. “do ponto de

vista crítico-cultural, Homero simboliza a gênese ou a forma embrionária da cultura grega” (SOUZA, 2018, p. 124).

Para este pensador, a figura do educador, “pedagogo”, bem como o fator educacional, é apresentada sob diversas formas. Não obstante, enfatizando as inúmeras profissões existentes.

As narrativas épicas encontram-se envoltas com a crenças do povo habitante. O mito germina como elemento social fundamental dessa cultura, por vezes promovendo relacionamentos entre homens e deuses, a mitologia nos convida a inferir que a crença se torna válida para todos os fins neste contexto. (SOUZA, 2018, p. 125).

Não só Homero, a Grécia é também brindada com a educação espartana, em que suplantava a ginástica e a educação moral, “está submetida ao poder do Estado” (GADOTTI, 1996, p. 30); já a educação ateniense, com ênfase maior no esporte, “insistia mais na preparação teórica para o exercício da política” (GADOTTI, 1996, p. 30). Em Esparta, a educação tem seus contornos, um tanto quanto diferente de Atenas, uma vez que esta última “foi o verdadeiro centro da cultura helênica” (RIBOULET, 1951, p. 69).

Dito isso, ressalta-se que, quanto a educação homérica que buscava a formação do guerreiro, diferenciava-se da educação hesiodéica, pelo fato desta se constituir de ensinamentos de sabedoria e moralidade camponesa, que correspondiam aos ensinamentos egípcios, mesopotâmicos e hebraicos, ou seja, a *paideíai* é voltada para os camponeses.

Não obstante, apesar das inúmeras tendências pedagógicas da época, Sócrates, Platão e Aristóteles foram os pensadores que deixaram marcas significativas na educação grega. Platão por exemplo, sonhava com uma república amplamente democrática, dentro dos limites da concepção de democracia de sua época, onde a educação tinha um papel fundamental. Por outra, projetava uma educação municipal para evitar as pretensões totalitárias.

A par disso, a educação prepara para as tarefas do poder, enaltecendo o pensar e o falar como ferramentas indispensáveis para quem poderá governar. Depreendendo-se disso que a educação é por demais elitista por privar essa arte àqueles que eram os dominados, ou seja, o educador educa os filhos da classe dominante e estes por sua vez, são educados para ocuparem o lugar de guerreiros na juventude e políticos na velhice, já para as classes dominadas “sem arte nem parte,

nenhuma escola e nenhum treinamento, mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas.” (MANACORDA, 1996, p. 41).

Assim, o pedagogo tem a função de educar a criança para torná-la um herói, com profunda articulação e manejo com as palavras e nas ações, ou seja, um guerreiro. O pedagogo tem a tarefa de acompanhar as crianças à escola e em parte exercer a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua. (MANACORDA, 1996).

A palavra *paidagogos* significa literalmente aquele que conduz a criança (*agogôs*, “que conduz”), no caso o escravo que acompanha a criança à escola. Com o tempo o sentido se amplia para designar toda teoria sobre educação. São os gregos que, ao discutir os fins da *paidéia*, esboçam as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica e assim influenciam por séculos a cultura ocidental. (ARANHA, 1996, p. 41).

Não obstante, apesar de existir ainda uma certa separação dos processos educativos segundo as classes sociais, a rigidez não é tão exacerbada, uma vez que se tem um certo desenvolvimento no modo como se estrutura a educação, pois agora, se tem uma gestão educativa mais democrática.

Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o ‘pensar’ ou o ‘falar’ (isto é, a política) e o ‘fazer’ a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. (MANACORDA, 1996, p. 41).

Mesmo que se perpetue ainda uma educação que privilegia a aristocracia, o homem grego compreende que o desenvolvimento da cultura só é possível quando o povo é treinado e educado efetivamente. Destaca-se nesse quesito o fato de que a educação tinha com fim último “cultura do ‘eu’ moral, intelectual e físico em vista um aperfeiçoamento contínuo de que o Estado se possa aproveitar” (RIBOULET, 1951, p. 62). A religião, literatura, música e ginástica eram indispensáveis no processo de formação do homem grego.

O tempo do aluno era dividido entre palestras e o *didascáleo*, a escola de gramática, onde se aprende a leitura pelo método de soletração, a escrita e os elementos de cálculo. Os poemas e fábulas também faziam parte da formação. Os gregos são, de certa forma, os primeiros a se ocuparem com as questões da educação de maneira muito profunda.

Não fizeram dela uma ciência particular, mas ligaram-na à política, ciência da organização dos estados. Platão e Aristóteles consagraram este ponto dos estudos especiais. Aristipo e Teofrasto deram sobre a educação, judiciosos conselhos. Zénon escreveu tratado sobre a educação grega. Crisipo ocupou-se da maneira de estudar os poetas; Isócrates nos seus conselhos a Demócrito e a Nococles adverte aos moços sobre o procedimento que devem ter em todas as condições em que se possam achar. (RIBOULET, 1951, p. 78).

A educação grega perpassa vários períodos da história e fases que por sua vez são representados por pensadores distintos, como os sofistas, que evocavam em seu ensino a importância da arte de discutir e de falar, como meio de vencer na política. Ainda temos Isócrates, que compreendia a formação do orador como finalidade suprema da educação, visto que, a palavra é, segundo ele, o maior dom de que o homem pode dispor. Segue-se deste, Sócrates, um educador que colocava no centro de seu ideal educativo, a felicidade, que por sua vez, consistia no domínio do espírito do homem sobre o corpo. Acrescenta-se o método de interrogação como elemento indispensável na educação deste pensador, visto que é por meio deste, que o aluno descobre a verdade por si mesmo. Já Platão, entendia que educação completa era privilégio dos homens, e a mesma, deveria prepará-los para o governo. Não obstante, diferente dele, temos Aristóteles, que compreendia a família como agentes da educação, mas que, o fim desta educação seria o estado por se encarregar do bem comum. (BELLO, 1969).

2.4 O *PATER FAMÍLIAS* COMO O PRIMEIRO EDUCADOR

A educação romana tem seu início na família, seu caráter é moral, cívica e religiosa. Tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega (MANACORDA, 1996).

O “*pater famílias*” é o primeiro educador. Como salienta Manacorda

(1996), desde os primeiros tempos, a cidade, a autonomia da educação paterna era uma lei do Estado, o pai é dono e artífice de seus filhos. A autonomia da educação paterna era uma lei do Estado, o pai é dono e artífice de seus filhos. De forma mais clara e com suas nuances,

O pai era o educador e o companheiro do filho. Pobre, formava-o para o trabalho; rico, ensinava-lhe leitura, escrita, elementos de cálculo e fortificava o seu corpo com exercícios corporais proporcionados à sua idade: manejo das armas, natação, equitação. Acrescentavam, às vezes, a esta instrução sumária noções de agrimensura, de astronomia e de geografia. Todo o cidadão devia conhecer o código prático e a lei das Doze Tábuas. (RIBOULET, 1951, p. 100).

A autoridade e o poder do *pater* é tal, que a vida e morte do filho dependia dele, uma vez que pode rejeitá-lo ou reconhecê-lo, governá-lo inclusive na plena maturidade, ao que o filho deve em tudo reverência e temor.

De fato, a antiga monarquia romana era uma república de *patres*, patrícios ou donos da terra e das famílias, isto é, dos núcleos rurais, dos quais faziam parte sob o mesmo título as mulheres, os filhos, os escravos, os animais e qualquer outro bem. Nestas *familiae a pátria potestas* era, também na educação, o poder supremo que, não obstante o forte senso do Estado tão característico da tradição romana, se situa fora de qualquer intervenção estatal. (MANACORDA, 1996, p. 74)

Com isso, não se pode falar em educação pública para a primeira infância, na antiga Roma, uma vez que a educação acontecia no seio familiar. A criança crescia primeiro pelo cuidado da mãe ou da nutriz, ao atingirem os sete anos, passava para a tutela do pai, que ensinava os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares.

Esta educação no seio da família é frequentemente exaltada pelos escritores romanos; porém, ao evocá-la, nunca devemos esquecer dois aspectos que as exigências da exposição impedem que sejam destacadas a cada vez: os testemunhos históricos referem-se sempre às classes dominantes, ignorando quase totalmente as classes produtoras e subalternas. (MANACORDA, 1996, p. 74).

Deste modo, a educação pública é quase inexistente na Roma antiga, uma vez que, a educação tem seu início no seio familiar. Isto faz com que a educação

seja direcionada apenas às classes dominantes, ignorando, aquelas consideradas subalternas. O primeiro educador é o *pater familias*, não um estrangeiro ou escravo (pedagogo) como era na Grécia, mas, a função de educar os filhos é destinada ao pai. E esta função era assegurada pela lei do estado, o pai é dono e artífice de seus filhos.

Não obstante, o papel das mulheres na educação não é secundário, as mães tinham também a função de ensinar aos filhos os primeiros elementos do falar e do escrever.

Após os sete anos a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai, do qual aprendia, se já não tivesse aprendido com a mãe, os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares. (MANACORDA, 1996, p. 76).

Dito isto, houve um avanço significativo da educação familiar para a educação escolar, ou seja, a evolução histórica educacional na Roma antiga aconteceu provavelmente “do escravo pedagogo e mestre na própria família ao escravo mestre das crianças de várias *familiae* e, enfim, ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola.” (MANACORDA, 1996, p. 78).

Como na Grécia estes escravos pedagogos foram quase sempre estrangeiros “bárbaros”, isto é, que falavam mal o grego; assim em Roma estes escravos mestres foram gregos que, falassem ou não o latim, ensinaram a própria língua e transmitiram a própria cultura aos romanos. Em suma, com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola. (MANACORDA, 1996, p. 78).

Bem, cabe ressaltar que os romanos não valorizavam o trabalho manual no processo educativo, antes, priorizavam essencialmente as *humanitas* (tradução de *paideia*). Gadotti (1996), pontua que, a *humanitas* era dada na escola do gramático que seguia as seguintes fases: ditado de um fragmento do texto, a título de exercício ortográfico; memorização do fragmento; tradução do verso em prosa e vice-versa; expressão de uma mesma ideia em diversas construções; composição literária.

No demais, a educação romana se caracterizava como prática, familiar e civil, tendo como objetivo fulcral a formação dos *civis romanos*, utilitária e militarista com ênfase na disciplina e justiça. o pai ocupa o centro desse processo, a mulher possui valor, uma vez que era tida como sendo a *mater familias*. Buscava-se,

em primeiro lugar, educar para a fidelidade administrativa, educação pátria, paz só com vitórias e escravidão aos vencidos. Aos rebeldes, a pena capital.

Segundo Cambi (1999), no século II a. C. Roma estrutura suas escolas a partir do modelo grego com o intuito de dar uma formação voltada ao estudo da gramática e retórica, não obstante, no século I funda-se uma escola de retórica romana que reconhecia total dignidade à literatura e à língua dos romanos. É, portanto, o espírito prático que leva Roma a uma sistemática organizacional das escolas com uma divisão didática específica, o que foi muito bem detalhado por Cambi (1999). Quanto aos graus, as escolas eram divididas em: elementar; secundário ou gramática; e por fim, escolas de retórica.

Roma teve muitos teóricos da educação. Gatão (234-149 a.C.) chamado "O Antigo", distinguiu-se sobretudo pela importância que atribuía à formação do caráter; Marco Terrêncio Varrão (116-43 a.C), foi partidário de uma cultura romano-helênica, com base na "virtus" romana: pietas, honestitas, austeritas; Marco Túlio Cícero (106-43 a.C), senador proclamado pelo senado Romano como "pai da pátria", considerava o ideal da educação formar um orador que reunisse as qualidades do dialético, do filósofo, do poeta, do jurista e do ator. (GADOTTI, 1996, p. 43).

Destes, pode-se considerar ainda outros, como Sêneca que insistia na educação voltada para vida, ou Plutarco que pensava numa educação que se baseasse na biografia dos grandes homens. Enfim, considera-se que Roma se estrutura a partir de uma educação utilitária e militarista com muita disciplina e justiça. Mas, deve-se considerar a educação romana, a partir de seus períodos e influência contextual. É assim que, mesmo que desde cedo o povo romano tenha recebido grande influência do povo grego, no período nacionalista, a educação romana das meninas era dada pelas mães e dos meninos pelos pais, isto, pelo menos até aos sete anos, em seguida vinha a educação formal, que se configurava num exercício de aprender a leitura, escrita, cálculo, religião e civismo.

Segue-se daí, com a helenização da educação romana, em que a educação passa do familiar para o escolar, nesse período funda-se em Roma escolas semelhantes às da Grécia, primárias, de gramáticos e de retórica. Apesar dessa influência, por serem um povo muito mais prático, os romanos passaram a compreender a educação a partir de um aspecto muito mais utilitário e concreto e pouco idealista, como eram os gregos.

2.5 AS ARTES LIBERAIS: O TRIVIUM E O QUADRIVIUM

No início do século VI verificam-se fenômenos políticos significativos. De um lado, alguns reinos romano-bárbaros já se implantavam firmemente em territórios do Império do Ocidente, onde a única autoridade política autenticamente romana é a igreja e especialmente o papado; de outro lado, o Império do Oriente conserva ainda a sua unidade e a sua força, o que lhe permitirá tentar a reconquista do Ocidente. Estes três centros de poder, tão diferentes entre si, se enfrentarão numa complexa luta ideológica e militar (MANACORDA, 1996, p.111).

Constata-se, no entanto, que é no limiar da Idade Média barbárica que começa a dissolução do império romano, devido, principalmente à perda do poder imperial e a invasão de outros costumes e hábitos. Ou seja, no medievo “a história foi diferente em cada região” (MANACORDA, 1996, p. 107). Não obstante, neste período, a educação se estrutura a partir dos pressupostos do cristianismo. O que direciona toda educação em certa medida é a doutrina. A decadência do Império romano e as invasões dos chamados ‘bárbaros’ determinaram o limite da influência da cultura greco-romana, “[...] a educação do homem medieval ocorreu de acordo com os grandes acontecimentos da época, entre eles, a pregação apostólica, no século I depois de Cristo.” (GADOTTI, 1996, p. 51).

De todo modo, deve-se ressaltar que tudo isso ocorre no hemisfério ocidental. No Oriente, considerando China, Índia e outras regiões, as coisas efetuam-se por outros princípios morais e éticos. Uma vez que a questão de crenças religiosas é divergente em ambos os hemisférios, assim como as disputas ideológicas e militares, as organizações políticas e aspirações às artes. (SOUZA, 2018, p. 128).

Manacorda (1996), alega que o princípio medieval expõe a decadência da cultura clássica, uma vez que as doutrinas eclesiásticas ou episcopal sobrepõem outros saberes. Tornando esse período idade das trevas ou propriamente dito, idade das sombras. Ora, não se pode omitir o fato de que grandes pensadores são produto deste período, dentre eles, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Assim, por mais que seja a ordem do sagrado que estrutura toda a estrutura educacional, o profano é matéria nos debates internos da igreja. Manacorda (1996), observa que o repúdio e o esquecimento da cultura clássica já são um fato consumado. Destarte,

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos de romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se reorganizam (MANACORDA, 1996, p. 114).

Assim, neste contexto, é o saber oral e não escrito que tem a primazia. No transcorrer da história, para fins de aculturação privilegia-se a valorização da pintura. Foi atribuída à igreja, a hegemonia social no que tange aos conhecimentos das leis morais que regiam a sociedade de então. Porquanto, é deste contexto que nascem as escolas dos bispos e os grandes mosteiros. Mais uma vez, o saber era propriedade exclusivo dos padres e monges. Já na baixa idade média, todos são atingidos pelo sistema educacional, inclusive os rejeitados,

A crise do império carolíngio levava a uma nova situação: a fonte, agora imperial, do direito escolar passara de fato à Igreja, como também passa para ela o controle político, anteriormente do império, sobre as escolas eclesiásticas. Além disso, a igreja foi abrindo suas escolas episcopais e paroquiais também aos leigos, dando-lhes ao mesmo tempo instrução religiosa e literária. Criou-se, em suma, um monopólio eclesiástico da instrução religiosa que, apesar das reações por parte da autoridade política, derrubou a situação que se criou no império carolíngio e provocará novos choques. Convém, portanto, seguir o esforço da igreja para reorganizar suas escolas e controlar as outras, seguindo e inovando a tradição de Eugênio II e de Leão IV, cujas disposições serão sempre retomadas e inscritas nos cânones sagrados. (MANACORDA, 1996, p. 143).

Não obstante, as escolas são feudais, gerenciadas não só pelas igrejas, mas pelos mosteiros, porém, sob a regência das leis máximas dos dogmas provenientes do poder eclesiástico. Cabe observar que, deste período surgem as primeiras universidades europeias, trazendo consigo os mestres livres que no exercício de seu ofício ensinavam teologia, didática e filosofia.

Disto, seguisse que, uma das marcas centrais dos estudos medievais se dava pelas artes liberais e, estas por sua vez se traduzem em sete ramos do conhecimento que introduzem o jovem na vida de estudos.

O *trivium*, incluiu aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à mente, e o *quadrivium*, aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à matéria. Lógica, gramática e retórica constituem o *trivium*; aritmética,

música, geometria e astronomia constituem o *quadrivium*. A lógica é a arte de pensar; a gramática, a arte de inventar símbolos e combiná-los para expressar pensamento; e a retórica, a arte de comunicar pensamento de uma mente a outra, ou de adaptar a linguagem à circunstância. A aritmética, ou teoria do número, e a música, uma aplicação da teoria do número (a mediação de quantidades discretas em movimentos), são as artes da quantidade descontínua ou número. A geometria, ou teoria do espaço, e a astronomia, uma aplicação da teoria do espaço, são as artes da quantidade contínua ou extensão. (JOSEPH, 2014, p. 27).

Temos diante do exposto, a base que formava a educação liberal, que era por sua vez, privilégios de poucos. A nobreza realizava sua educação ao lado do clero, a mesma, se dava na busca do cavaleiro que por sua vez tinha que dominar a música e ser um guerreiro experiente nas setes artes liberais, porém

As classes trabalhadoras não tinham senão a educação oral, transmitida de pai para filho: só herdavam a cultura a luta pela sobrevivência. As mulheres, consideradas pecadoras pela igreja, só podiam ter alguma educação se fossem vocacionadas para ingressar nos conventos femininos. Mas, só eram chamadas aquelas que tinham a vocação principal: ser proprietária de terras ou herdeiras. (GADOTTI, 1996, p. 55).

A educação estava subordinada à igreja, que procurava conciliar a razão com a fé. Os modelos pedagógicos que surgiram nesse período atendiam às diversas classes sociais. A pedagogia tinha um caráter evangelístico ou pelo menos deveria revelar as verdades divinas. A estrutura educacional se dava a partir dos pressupostos do cristianismo, uma vez que a igreja é a única autoridade política autêntica. O que direciona toda educação em certa medida é a doutrina, a escola clássica é substituída pela escola cristã e a igreja é quem assume a organização integral das escolas em Roma.

Numa primeira fase, se tem a patrística, isto no século II até ao V, seu foco é nada mais, do que a defesa da fé e a conversão das almas. Por outra, temos o surgimento da escolástica, por volta do século IX ao XIV, predomina principalmente as artes liberais, a educação tinha a finalidade de buscar o bem e a verdade. Um fato, de importância fundamental, é de que na idade Média foram criadas as grandes Universidades, que tinham como objetivo a busca da universalização do saber, nelas se desenvolviam três métodos, as lições, as repetições e as disputas.

Até a alta Idade Média ainda é notável a influência dos modelos de

educação e pedagógicos traçados pelos pensadores gregos, isto é, aristotélicos e platônicos. Verdade essa, que o cristianismo empresta destes pensadores, principalmente de Platão, a base que figurará sua filosofia. Santo Agostinho, um dos pensadores mais proeminentes dessa época, privilegiando os nobres e religiosos no que tange a educação, e delimita a alfabetização, lógica e retórica como elementos indispensáveis para o processo formativo.

Ora, com São Tomás (1214-1274), dá-se ênfase ao pensamento racionalista cristão, a fé recebe respaldo no raciocínio e na lógica da crença com condição para o entendimento humano. Com isso, pode-se inferir que a educação recebe um novo olhar, pois a intelectualidade é agora embasada na razão e a felicidade e virtude humana são condicionadas pelo conhecimento. Não obstante, além da possibilidade de educar os leigos e pobres, cria-se as universidades, o que faz despontar uma educação mais humanista. O homem tem prioridade e a escola é o local de aprendizado e expansão espiritual.

Lutero (1483-1546), traz novas contribuições, uma vez que valoriza a alfabetização, o aprendizado de línguas como conhecimento que todos devem ter acesso. Do protestantismo passa-se para a Contrarreforma, da igreja católica pelos Jesuítas, e com Inácio de Loyola (1491-1556), a educação recebe outros contornos, rígida no ensino intelectual e físico.

Dito isso, observa-se que no século XVII existe uma certa tentativa de se conciliar a religião, o racionalismo, cultura e educação. Com Descartes (1596-1650), o pensamento filosófico segue outros caminhos, com Comênio (1592-1670) educador tcheco, a educação recebe um tom mais leve, pois, recusa os excessos em relação a severidade e os castigos corporais. Pioneiro do ecumenismo, supera, com seu otimismo realista a antropologia pessimista, que alimentou a Idade Média. Lutará pela convicção de que todo homem é capaz de aprender e pode ser educado.

Seu trabalho está registrado em vários livros, entre os quais: pródromus da pansofia, de 1630, no qual defende a generalização do ensino, subordinado a um órgão de controle universal, como meio de pôr fim às guerras; porta aberta das línguas, de 1631, onde apresentou um novo método de ensino do latim por meio de ilustrações e lições objetivas. A grande didática, de 1633, em que faz uma tentativa de criar a ciência da educação utilizando os mesmos métodos das ciências físicas. As teorias educacionais de Comênio surpreendem pela atualidade. Defendeu-se nela uma educação que interpretasse e alargasse a experiência de cada dia e utilizasse os meios clássicos, como o ensino da religião e da ética. O currículo, além das matérias

citadas, incluía música, economia, política, história e ciência. Na prática do ensino, Comênio foi o pioneiro na aplicação de métodos que despertassem o crescente interesse do aluno. (GADOTTI, 1996, p. 80).

Isto posto, o renascimento apresenta uma realidade diferente, uma vez que, neste período dedica-se de forma quase que integral às obras da antiguidade. “é o Renascimento que emprega a palavra humanidade para designar os estudos que são de interesse humano, que formam, que civilizam e para os opor aos estudos teológicos, chamados divinos” (RIBOULET, 1951, p. 232). Inúmeras escolas surgem no período da Renascença, não obstante, as mesmas estavam quase que sob o controle das igrejas. As tendências educacionais versavam uma relação com as necessidades da vida, dando prioridade às ciências naturais e ao ensino profissional.

2.6 O RENASCIMENTO E O NOVO IDEAL DE EDUCAÇÃO

Pode-se dizer, que a Reforma e Contra Reforma da Igreja Católica-Cristã até a Revolução Francesa, constituem os marcos significativos na história da educação e da cultura ocidental. passados estes momentos, um novo mundo se abre, trazendo consigo as grandes revoluções históricas e sociais, apresentando ao homem os descobrimentos Marítimos, a vasta literatura, arte, política, e o teor científico de Copérnico, Galileu e Newton. Um dos traços centrais da educação renascentista é a pedagogia humanista.

O humanismo nasce aristocrático, e, embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola (MANACORDA, 1996, p. 175).

A pedagogia humanística, apresenta características tão sensíveis aos problemas da formação do homem. “será próprio do humanismo e do Renascimento a procura de uma nova forma, mais humana e mais culta, de educar e instruir a criança” (MANACORDA, 1996, p. 177). Ainda vale acrescentar ao exposto que:

O humanismo surge como polêmica declarada contra a cultura dos cenóbios e das universidades e sua tradicional classificação das ciências (já ameaçada pelo chamado “conflito entre as artes”, que viu as faculdades disputarem o primado do saber), contra a ignorância dos

clássicos e o uso servil dos manuais e dos compêndios, contra as metodologias obsessivamente repetitivas e a disciplina sadicamente severa. (MANACORDA, 1996, p. 177).

Deste modo, com a Reforma protestante, abre-se caminho para que a população como um todo, passe pelo processo de aprendizado, sem a mediação clerical. Não obstante, com o surgimento do *Ratio studiorum*, “isto no final do século dezesseis, regulamenta-se de forma rigorosa o sistema escolástico jesuítico: as classes, os horários, e claro, os programas e as disciplinas.” (MANACORDA, 1996, p. 202).

Eram previstos seus anos de *studia inferiora*, divididos em cinco cursos (três de gramática, um de humanidades ou poesia, um de retórica); um triênio de *studia superiora* de filosofia (lógica, física, ética), um ano de matemática superior, psicologia e fisiologia. Após um *repetitivo generalis* e um período de prática de magistério, passava-se ao estudo de teologia, que durava quatro anos (MANACORDA, 1996, p. 202)

Não obstante, o ler e escrever são considerados habilidades básicas para a instrução. O primeiro concerne ao ensino religioso, principalmente à doutrina e as sagradas escrituras, já o segundo, tem a ver com as técnicas ditas material, voltadas para o preparo do ofício. Para Manacorda (1996), temos então, nas duas técnicas a coexistência de duas instruções diferentes: a aculturação religiosa e moral e uma pré-aprendizagem das profissões artesanais mercantis.

Dito isto, segue-se que, com estas inúmeras descobertas, instaura-se uma crise, que coloca em xeque o antigo mundo, ou seja, “o iluminismo põe definitivamente em crise o humanismo” (MANACORDA, 1996, p. 235). Nesta fase, surge uma das figuras mais influente da pedagogia moderna, Rousseau, com sua magnífica obra intitulada “Emílio ou da Educação”, revolucionou de forma categórica a abordagem da pedagogia, privilegiando o conceito de homem, o qual chamaremos de antropológico.

Isto, em razão de direcionar sua atenção ao sujeito, sendo esta criança ou adulto, golpeando, por assim dizer, “a abordagem epistemológica, que simplesmente enfatiza o infantil ou a criança como já pronto” (SOUZA, 2018, p. 131). Devido aos acentuados conflitos morais entre clero e estado, o estado passa a intervir de forma mais acentuada na educação. E com o surgimento do ensino laico, o estado passa a determinar o que deve ser ou não ensinado nas academias e ginásios.

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussão política das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores. (MANACORDA, 1996, p. 249).

Não obstante, na segunda metade do século XVII assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. “Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública.” (MANACORDA, 1996, p. 249).

Infere-se disso, que a fábrica e a escola nascem no mesmo momento. Busca-se uma educação gratuita, em que o estatuto deve estar a serviço do povo e do desenvolvimento das nações. Não se tem grandes resultados em relação a tudo isso, devido aos impasses que havia entre abastados e camponeses, igreja e estado. Porém, com o advento do século XIX, novas mudanças renascem no cenário educacional, influenciadas pelas revoluções mecânicas ou industrial que estavam em constante crescimento.

O renascimento se estrutura partir de uma busca ou revalorização da cultura greco-romana. A educação tinha um caráter eminentemente elitista, individualista, que privilegiava o burguês e deixava as massas de fora. Grandes pensadores marcam essa época, dentre eles: Vitorino da Feltre (1378-1446); Erasmo Desidério (1467-1536); Juan Luís Vives (1492-1540); François Rabelais (1483-1553); Michael de Montaigne (1533-1592); não se esquecendo das influências dos grandes reformadores, Martinho Lutero (1483-1546) e João Calvino (1509-1563). Não se pode deixar de lado os Jesuítas, que por sua vez priorizavam a educação para os burgueses, sem se importar com as classes populares. Em sua educação privilegiaram “o dogma, a conservação da tradição, a educação científica e moral, do que humanista” (GADOTTI, 1996, p. 65).

2.7 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ADVENTO DA INDÚSTRIA

O século XIX, é marcado por inúmeros acontecimentos que afetam diretamente a educação. Além do triunfo da burguesia e o modo como a sociedade se organiza, temos as mudanças advindas da revolução industrial, a explosão demográfica nos centros urbanos e os acentuados fluxos de migração campo-cidade, que influenciaram de forma significativa no modelo educacional de então.

Além destes acontecimentos, pode-se considerar que a reforma no modo pedagógico de “ensinar” ou difundir o conhecimento de maneira um pouco mais acessível às camadas dominantes (a burguesia) e aquelas menos favorecidas socialmente começam a ganhar terreno e respeitabilidade, apesar de muita resistência por parte das elites da época, assim acredita-se. Contextualizando, o século XIX sofreu, em parte, o impacto da Revolução Industrial iniciada no século XVIII, bem como foi influenciado pela revolução Francesa. (SOUZA, 2018, p. 133).

Como se constata, o século XIX se caracteriza por uma revolução cultural, herdada do Iluminismo e da Revolução Francesa. Essa nova forma cultural compreende a literatura e filosofia, ciência e arte, política e historiografia, música e costumes, ainda, várias correntes de pensamento produzem grandes impactos no processo educativo e pedagógico da época. Pode-se destacar o positivismo de Augusto Comte (1798-1857), que insistia no quesito de que a “educação deveria considerar em cada homem as etapas que a humanidade percorria: o pensamento fetichista da criança seria superado pela concepção metafísica, e esta, finalmente, pela positivista, quando se atingisse a idade madura” (ARANHA, 1998, p. 140).

Já com o idealismo de Hegel (1770-1831), a educação passa a ser concebida como sendo um meio de espiritualização do homem, disso segue-se que “cabe ao Estado a iniciativa da educação” [...] uma vez que “só o Estado tem o homem existência racional. Toda educação se dirige para que o indivíduo não continue a ser algo subjetivo, mas se faça objetivo no estado” (ARANHA, 1998, p. 141).

Em contraponto a esse pensamento, as ideias socialistas causaram grandes mudanças na educação tal, visto que, do ponto de vista epistemológico passaram a rejeitar o idealismo, bem como o materialismo tradicional. A sociedade de classes é extremamente criticada e, propôs-se uma educação que fosse universal e politécnica. Para os pensadores desse espectro, a educação por si só, não é capaz de transformar o mundo, é necessária uma revolução.

Além desses pensadores que expressaram suas preocupações com

as questões educacionais, Hegel, que via a educação como “um meio de espiritualização do homem, cabendo ao Estado a iniciativa nesse sentido” (ARANHA, 1998, p. 141). Marx e Engels também causaram profundos impactos no campo educacional ao proporem com suas ideias, não apenas repensar os hábitos e costumes, mas a história, a concepção de ser humano, e claro com sua teoria, o materialismo histórico-dialético invertendo a perspectiva idealista de Hegel, a educação sofre grandes mudanças.

Note-se, com a intervenção da ciência, o surgimento das máquinas, o novo modo de se pensar o homem e a sociedade em geral, facilitou em larga escala que a educação, outrora privilégio de poucos, agora, alcança um público maior. Não obstante, verifica-se que a instrução técnica substitui a clássica.

O século XIX, nos apresenta outros pensadores que contribuíram de maneira significativa para a educação, dentre eles, Pestalozzi (1746-1827), grande defensor da escola pública, reconhecendo em seu modelo educativo a função social do ensino, sendo discípulo de Rousseau, para ele a tarefa principal “do mestre é de estimular o desenvolvimento espontâneo do aluno, procurando compreender o espírito infantil, atitude que a distância do ensino dogmático e autoritário” (ARANHA, 1998, p. 143). Já Froebel (1785-1852), enaltece ludicidade no processo de ensino, por entender a importância do brincar para o desenvolvimento sensório-motor. Ainda temos neste período Herbart (1776-1841), que contribuiu com suas ideias sociais e éticas para o processo de instrução. Seu método pedagógico compreende pelos menos “três procedimentos básicos, o governo, a instrução e a disciplina” (ARANHA, 1998, p. 144).

Esses pensadores e suas propostas não esgotam a imensidão da riqueza e dos desdobramentos que a educação teve nesse período, uma vez que, o fenômeno de urbanização, o advento do capitalismo industrial e outros elementos, influenciaram de maneira significativa na universalização do ensino, bem como a formação da consciência nacional e patriótica do cidadão.

Constata-se, portanto, que nesse percurso histórico a educação foi extremamente afetada pelo contexto sociopolítico e econômico, e apesar das particularidades das propostas educativas, pode-se notar que por detrás de todo projeto pedagógico existe uma antropologia filosófica e uma visão de mundo. A isso, acrescenta-se, o fato de que todas essas propostas educacionais, assentam-se em uma concepção de verdade, processos de aprendizagem, um entendimento a respeito

do papel da educação e quem deveria ser habilitado para educar.

Não obstante, é interessante observar que antes da universalização da educação, isto a partir do final século XVIII, iluminista, que por sinal a universalização também se deu por motivos políticos e econômicos, a educação era antes disso, privilégio de poucos, assim, por mais que se tenha projeto de educação bem ambiciosos como aquele apresentado por Platão em sua *A república*, praticamente em todos esses períodos, a educação é dirigida para os nobres, com o intuito de se manter o poder.

Com isso, não se tem nenhum interesse em se formar pedagogos, ou mestres, uma vez que, quem tem dinheiro pode ter a melhor educação, e os melhores pedagogos serviam aqueles que melhor pagavam. Temos, no entanto, um traço característico de todos esses períodos, que de certa maneira continua respingando em nossos dias, a educação de qualidade continua sendo privilégio de poucos, e isso significa que, por mais que se tenha universalizado a educação e com ela um aumento significativo na formação de pedagogos, ainda muitas questões continuam nos remetendo àqueles períodos, em que a educação não era acessível a todos.

Isto posto, busca-se no capítulo a seguir, compreender como historicamente se deu a formação do pedagogo, os contornos do curso de pedagogia, os dispositivos legais no processo de regulamentação do processo formativo. Também analisar as mudanças ocorridas com o advento do Currículo mínimo até o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. Esses apontamentos se tornam importantes para nossa pesquisa, uma vez que possibilitam analisar o contexto no qual o pedagogo constrói sua identidade.

Por meio dessa pequena digressão histórica, pode-se ter uma noção de como a educação foi compreendida ao longo dos períodos acima referidos. E com essa história e seus desdobramentos, os pedagogos podem “cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas educativas” (CAMBI, 1999, p. 13). Ainda, podemos com o exposto, adquirir conhecimentos que foi historicamente construído pelo coletivo da profissão, que serve não apenas para formar uma cultura profissional, mas ajudar a compreender como todo esse percurso histórico deixa suas marcas na constituição da identidade do pedagogo e influência na sua atuação como profissional.

Com a compreensão desse processo histórico é possível

propiciar ao pedagogo, uma ampliação de sua memória e experiência, bem como a possibilidade de escolher outros paradigmas que lhe forneçam uma visão mais diversificada para a constituição de sua identidade, e assim, compreender que a identidade não é algo fixo, mas uma construção que se renova à medida que o pedagogo vai adquirindo novos saberes e exercendo sua profissão.

Em seguida, busca-se abordar os desdobramentos da história da educação no Brasil, considerando nesse processo, o lugar que se deu a formação do pedagogo. Assim como em outros lugares, a educação brasileira, ao longo da história, se apresentou de modo diferente devido ao contexto. A história da educação no Brasil, pode ser demarcada a partir do Brasil-colônia até aos nossos dias. Detalha-se com mais propriedade nos capítulos que se seguem, e a importância deste capítulo se dá, no fato de que, a problemática dessa pesquisa só pode ser respondida, se considerar todo esse processo, visto que, a identidade do pedagogo, está intimamente ligada com os processos educativos e formação que esse recebeu dentro desse sistema.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A educação formal no Brasil é demarcada com a chegada dos primeiros colonizadores. Mas, o Brasil não inicia com a chegada dos colonizadores, eles não inventaram o Brasil, mas o descobriram. Sendo assim, já se pode falar de educação, mesmo antes da chegada dos Portugueses, como bem observou Brandão, (1981, p. 9) “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único”. Porém, é bem sabido que à medida que as sociedades vão se tornando cada vez mais complexas no seu modo de se organizar, e com o aumento da população, se torna inevitável a urgência de uma educação mais formal e que tenha a escola como principal lócus de atuação.

Com isso, a necessidade de se capacitar e formar profissionais capazes e competentes para ocupar tal tarefa, se torna uma das maiores preocupações da educação pública, uma vez que essa, demanda um quadro de profissionais e instituições que possam atender aos novos desafios. Isto posto, frisamos que a formação do sujeito pedagogo, no que tange à construção de sua identidade, só pode ser compreendida dentro dos contornos e desdobramentos dos processos pedagógicos, que perfazem a história da educação brasileira. É assim, que compreendemos a inevitabilidade e importância de se fazer uma digressão histórica para se compreender a atualidade, e é justamente a proposta desse capítulo.

3.1 PEDAGOGIA: UM OLHAR HISTÓRICO

A pedagogia, na história do ocidente, se apresentou como correlata da educação, entendida como o modo de aprender ou instruir o processo educativo. A educação, própria do ser humano, quanto a sua origem se confunde com as origens do próprio homem, desde o antigo Egito, passando pela Grécia, por conseguinte Roma, Idade Média, chegando aos nossos dias, ela se mostrou irreduzível e sempre esteve em certa medida associada com a pedagogia.

No quadro apontado, a pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência

dessa prática, sendo, em determinado contexto, identificado com o próprio modo intencional de realizar a educação. (SAVIANI, 2008, p. 1).

A pedagogia tem uma rica tradição, tanto teórica, quanto científica sobre a prática educativa. Na Grécia, o conceito “pedagogia” desenvolveu-se a partir de dois prismas. De um lado, a reflexão esteve ligada à filosofia, especificamente no campo da ética com o intuito de guiar a atividade educativa. Por outro lado, este mais empírico e prático, uma vez relacionado à formação da criança, se debruçou de forma mais detida nos aspectos metodológicos.

Com Comenius, isto no século XVII, houve uma tentativa de unificar esses dois elementos. Saviani (2008, p. 2), observa que,

Comenius procurou equacionar a questão metodológica da educação. Por esse caminho, buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos. Foi, porém com Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica foram reconhecidos como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia. A partir daí a pedagogia consolidou-se como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisa educacionais.

Com o idealismo, a pedagogia tendeu-se a ser dissolvida na filosofia; já no âmbito do positivismo, foi assimilada à prática educativa. Porém, ela só passa a ter uma certa autonomia e a ser considerada como ciência, por volta dos anos 70. Giovanni Genovesi *apud* Saviani (2008, p. 3), admite o estatuto científico da pedagogia ao observar que

[...] a pedagogia como ciência autônoma, com uma linguagem própria que se expressa segundo um método e fins próprios, gerando um corpo de conhecimentos que, baseados em experimentações e técnicas, lhe permitem construir modelos educativos.

Assim, este caráter científico da pedagogia, estabelece sua finalidade, que é o de fornecer modelos formais, para o problema da formação do indivíduo, de forma racional, justificável e logicamente defensável. Importa, no entanto, frisar que o problema da pedagogia remonta à Antiguidade, mas, sua trajetória não coincide necessariamente com o seu termo. É na Grécia que surge o termo “pedagogia” e,

evidentemente a problemática pedagógica. Esta origem se localiza nos sofistas, que por sua vez encaravam a educação a partir do prisma da ideia consciente, e como assegura Jaeger (1967, p. 279), “é de essencial importância, a íntima conexão em que se acha a elaboração consciente da idéia da educação com o fazer consciente do processo da educação.” Tanto o termo, quanto a problemática, são trasladados para Roma, e recebem contornos diferentes, ou seja:

É interessante observar que a passagem do grego para a língua latina deu origem a “*paedagogatus*”, substantivo masculino da quarta declinação que significa educação, instrução; “*paedagogus*” e “*paedagoga*”, com o sentido de pedagogo, preceptor, mestre, guia aquele que conduz; e “*paedagogiun*”, substantivo neutro significando tanto a escola, mais especificamente destinada aos escravos, como as crianças que frequentavam essa escola. Assim, a problemática pedagógica expressava-se pelas palavras “*paedagogatus*” e “*institutio*”, não se registrando o termo “*paedagogia*”. No latim clássico a palavra “*institutio*” assumia o significado de educação ou formação, observando o sentido grego de “*paidéia*”, posteriormente incorporando ao termo “pedagogia”. (SAVIANI, 2008, p. 5).

Do latim, a acepção trasladou-se para o francês, e isso pode ser constatado em Montaigne (1533-1592), especificamente em seus “Os ensaios” livro XXV, em que o autor fala sobre a educação da criança e delimita o perfil do preceptor. Ou seja, em francês, o termo passa a designar, aquele que ensina, especificamente o professor do ensino primário. A questão é que, mesmo não recorrendo ao termo “pedagogia”, a problemática pedagógica sempre esteve presente, inclusive em pensadores como Santo Agostinho, tanto quanto em Santo Tomás, não obstante,

Foi a partir do século XIX que tendeu a se generalizar a utilização do termo “pedagogia” para designar a conexão entre a elaboração consciente da idéia da educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas germânicas e latinas do que nas línguas anglo-saxônicas. Esse fenômeno esteve fortemente associado ao problema da formação de professores (SAVIANI, 2008, p.7)

A necessidade da formação docente, passa a ter uma certa apreciação com Comenius, isto no século XVII. Mas, é com São João Batista de La Salle, que se institui o primeiro estabelecimento que visava a formação de professores. Depois da Revolução Francesa, com a exigência da instrução popular, a formação de professores passa a exigir uma resposta institucional. Assim, percorre-se um processo de construção de Escolas Normais, que posteriormente recebeu uma

diferenciação, isto é, Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal primária, que visava a formação de professores para o ensino primário.

Essa criação das Escolas Normais, isto é, de nível médio e nível superior, configurou-se de dois modelos de formação de professores:

- a) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.
- b) Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparado pedagógico-didático (SAVIANI, 2008, p. 8).

Deste modo, a formação de professores será plasmada nesses dois modelos, por um lado, a universidade e as demais instituições de ensino superior vão se pautar no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, e por outro lado, com as Escolas Normais, que se destinavam a formação de professores a nível primário irá se pautar com o segundo modelo. Com isso pode-se constatar a estreita relação entre pedagogia, educação e formação docente, ou seja, não se pode falar de construção da identidade do pedagogo, sem compreender todo esse processo.

3.1.1 Primórdios da Institucionalização da Educação Brasileira

Com a chegada do primeiro governador-geral no Brasil, Tomé de Sousa, isto em 1549, chega com ele diversos Jesuítas, dirigidos por Manuel da Nóbrega. Com eles, se dá a implementação da primeira escola na recém cidade de Salvador, uma escola de ler e escrever (ARANHA, 1996). Assim, podemos dizer que com a chegada dos colonizadores também chega à educação institucionalizada, e até o ano de 1759, foram criadas escolas elementares, secundárias, seminários e missões pelo Brasil.

A educação proposta pelos Jesuítas tinha como finalidade estabelecer uma relação com os povos indígenas, assim, o conceito de educar significava formar o novo homem. “No caso dos indígenas, formar novas almas a serem cooptadas pela igreja, dentro da proposta curricular de aprendizagem do português como língua materna, do valor do trabalho e da fé Cristã Católica” (LUIZ

JUNIOR, 2013, p. 19). Além de promoverem a catequização dos índios, buscaram educar os filhos dos colonos, formação de sacerdotes e da elite intelectual, e sempre pautados num controle da fé e da moral. Isto não significa, no entanto, que tenha sido um processo fácil, uma vez que os Jesuítas precisavam se adaptar à nova realidade, a saber, novos hábitos, língua e costumes que caracterizava o povo indígena.

Hilsdorf (2006 *apud* LUIZ JUNIOR, 2013, p. 20), aponta que a historiografia, quanto a importância dos Jesuítas no Brasil é dividida em dois grupos, os que são favoráveis a ação educativa da igreja, alegando os benefícios que essa trouxe ao elevar a cultura, possibilitando com que as letras e o conhecimento chegassem ao contexto brasileiro, isto no século XVI, tendo Fernando de Azevedo e a historiografia oficial, da companhia de Jesus integrando a este grupo. Por outro lado, se tem intelectuais como Luiz Felipe Baêta Neves, Riolando Azzi, todos orientados pelas teorias críticas, isto na década de 1970. Suas críticas recaem no fato de que, a educação Jesuíta, além de atender interesses unicamente da corte portuguesa que tinha como finalidades exploratórias e se deu por um processo de aculturação, além de causar inúmeras mortes de indígenas, isto posto,

Nesse momento histórico, os docentes eram os próprios jesuítas, cuja formação era longa e baseada no humanismo. O estudo da história e filosofia sacras, gramática latina, retórica e dialética se fazia em especial nos Colégios Secundários Jesuítas ou na Universidade de Coimbra. Naquele contexto, não havia ainda formação do professorado no Brasil (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 21).

A formação dos mestres era seguramente rigorosa, pautada no *Ratio Studiorum*, programa adotado pelos Jesuítas como sendo o currículo de todos os colégios da rede. O *Ratio Studiorum*, se configurava num resultado de experiências avaliadas, reformuladas e codificadas, vindo a ser publicada por volta do ano de 1599, contendo não só as práticas e conteúdos, mas todas as regras de ensino, as quais, Aranha (1996, p.92), resumiu da seguinte maneira

Seus cursos se agrupam em: *studia inferiora*- letas humanas, de grau médio, com duração de três anos e constituído por gramática, humanidade e retórica, forma o alicerce de toda a estrutura de ensino e se baseia exclusivamente na literatura clássica greco-latina. Filosofia e ciências (ou curso de artes), também com duração de três anos, tem por finalidade formar o filósofo e oferecer as disciplinas de lógica, introdução às ciências, cosmologia, psicologia, física, metafísica e filosofia moral. *Studia superiora*: teologia e ciências sagradas, com

duração de quatro anos, coroa os estudos e visa à formação do padre. Nas classes de gramática o latim é ensinado até o perfeito domínio da língua. Isso porque, mesmo no dia a dia as pessoas fizeram uso da língua materna, ainda no Renascimento e início da Idade Moderna persistia o costume de filósofos e cientistas usarem o latim, ultrapassando as fronteiras das diversas nacionalidades e promovendo a universalização da cultura.

É nesses processos que se situa a história da formação docente, ou seja, no Brasil, a formação docente se inicia a partir dos anos de 1570, nos Colégios Jesuítas, estes que por sua vez, estavam presentes em quase todas as cidades colônias. A formação docente contemplava primeiramente os Padres, que após se formarem, estudavam ou se dedicavam na educação dos curumins, dos filhos dos colonos e, em alguns casos, até mesmo dos filhos dos negros.

Destarte, com a chegada do iluminismo em toda Europa, o surgimento da educação laica e pública, Marquês de Pombal expulsa os padres Jesuítas, o que coloca em crise a formação por eles proposta. No seu lugar, isto em 1759, Pombal, implementa as Aulas Régias. Estas por sua vez, se configuravam em cursos isolados de Gramática Latina, Retórica e Filosofia.

Dentre as inovações destacadas pelas Aulas Régias, citam-se: o financiamento público estatal e a laicidade do ensino. Contudo, Pombal não se preocupou com educação do povo, e, em sua maioria, a Classe Senhoral foi beneficiada por esse sistema público de educação. Aos negros, indígenas, caboclos não coube, ainda durante o período colonial, um plano de educação. Neste sentido, a formação dos professores não emerge como uma preocupação do Estado nesse período da história. (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 21).

Hilsdorf (2006 *apud* LUIZ JUNIOR, 2013), assinala que, os que atuavam como professores no sistema Régio de Pombal, eram homens distintamente laicos, formados pelos Jesuítas. Dentre eles, havia padres de outras ordens com conhecimentos para o exercício da função de ensinar. Ora, com a expulsão dos Jesuítas, sem um plano para preparar novos professores, aqueles que participavam nas classes de Aulas Régias e tivessem um bom rendimento, poderiam ser contratados como mestres. Haja vista, a necessidade por mais professores, capacitados e formados se acentua com maior intensidade, apenas no império, uma vez que nesse período, ocorre inúmeras mudanças, no âmbito político-administrativo, e cresce um número cada vez maior de pessoas a serem educadas de modo a

responder o novo mundo, que se avistava no horizonte, um mundo modernizado

Com o império conservador, isto com a chegada da família real ao Brasil, nos idos de 1808, o Brasil recebe um novo status, o de “Reino Unido a Portugal e Algarves”. Nas observações de Hilsdorf (2006 *apud* LUIZ JUNIOR, 2013), o Brasil, no período da independência se estruturava entre três reinos, a saber, o povo, a plebe, os negros e índios.

No plano político, a cena era dominada por três correntes: Partido Português, formado por comerciantes portugueses, os quais almejavam a reconversão do Brasil em colônia; Partido Radical, formado por padres exaltados, jansenistas, trabalhadores assalariados, profissionais liberais etc., que almejavam o rompimento com Portugal e a reconversão do Brasil em república; e, ainda, o Partido Brasileiro, formado por donos de terras, proprietários de minas, comerciantes, entre outros, que desejavam o meio termo, isto é, defender os próprios interesses e manter a escravidão e a cultura elitista. Nesse cenário, a independência foi apoiada pelo Partido Brasileiro (HILSDORF, 2006 *apud* LUIZ JUNIOR, 2013, p. 22).

É diante disso, que se pode assegurar com certa firmeza, que o sistema público estatal foi pensado em certa escala, por uma elite que buscava articular seus interesses às demandas de seu tempo. Com isso, nos anos de 1823-1827, as discussões giravam em torno de qual modelo se adequava melhor na instrução pública. A inspiração vinha da reforma da instrução pública, proposta por Condorcet, mas que aqui no Brasil seria contextualizada. Uma das maiores polêmicas foi a utilização do termo pedagogia, o qual era considerado bárbaro pelos deputados. “Para eles, o termo havia sido inventado durante a escravidão no Antigo Mundo e, por esse motivo, deveria ser suprimido. Esse termo só vai aparecer, de fato, na Legislação Educacional Brasileira, no final do século XIX” (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 23).

Desta feita, não aparece na primeira lei de políticas públicas aprovada em 1827 e, o método monitoria/mútuo, se torna o modelo para todas as vilas-cidades que implementassem “Escolas de Primeiras Letras”. A Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, instituiu o método Lancasteriano, como sendo o método de ensino. Não obstante, muitos elementos contribuíram para que o método não tivesse êxito, desde a falta de tradição em instrução pública, à pouca frequência dos alunos em sala de aula, monitores não tão bem preparados, todas essas questões fizeram com que o método fracassasse. Com o Decreto nº. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, Couto Ferraz, o então denominado secretário de instrução pública,

implementa o Método simultâneo de ensino, o objetivo era formar na mesma escola professores e alunos.

Além do Método acima citado, Couto Ferraz, implementou uma organização estrutural e curricular que se adequasse à educação do Império. Ou seja, Ferraz, buscou uma vinculação política das escolas com os órgãos provinciais e Imperiais. Embora apresentasse certos avanços na organização escolar brasileira, a Reforma Couto Ferraz tinha três grandes problemas: não conseguir pôr em prática a instrução pública primária para todos; formação primária aligeirada; e preparação prática de professores, uma vez que este político fechou a Escola Normal (SAVIANI *et al*, 2006).

Na década de 1850-1860, sob a influência do Positivismo e Industrialismo, o Brasil passa por um processo de transformação. Assim, com a chegada do século XIX, com as características próprias de um mundo moderno, o projeto de Escola Normal, buscou formar sob uma nova visão de mundo, um número maior de professores.

Na perspectiva desse modelo, a conduta profissional, o conteúdo intelectual e o domínio de metodologias deveriam se pautar por regras definidas. Saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar constituía o tríplice desafio que a formação institucional necessitava enfrentar. Afastando-se da formação improvisada que caracterizava os mestres até então (VILLELA, 2005, p.65).

Deste modo, surgiu a necessidade de se substituir Couto Ferraz, para que novas políticas pudessem ser implementadas, e estas visavam resolver a má formação de professores e estabelecer novos contornos na organização escolar daquele período. Leôncio de Carvalho é quem vai assim, implementar o Método que veio a ser conhecido como intuitivo.

Se Couto Ferraz era um político jovem e pragmático, Leôncio de Carvalho era um homem de mais idade com conhecimentos dos clássicos liberais e experiência em modelos educativos de países mais civilizados que já havia visitado. Além disso, no plano político e pedagógico, Leôncio de Carvalho travava grandes debates com intelectuais de seu tempo, como seu decreto sobre instrução pública, que recebeu os pareceres de Rui Barbosa, conforme nos apresenta a historiografia da educação brasileira (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 26).

A educação defendida por Leôncio é uma educação pública

elementar, voltada para as massas, laica, o ensino era seriado de quatro anos. Ainda, com Leôncio a Escola Normal é reaberta e passa a ser o espaço para formação de professores. Tanto o letramento, quanto a formação de professores são pautados no Método Intuitivo por ele proposto.

Lêncio de Carvalho se mostrou um homem de acordo com os ideais de seu tempo ao determinar o Método Intuitivo como o método mais importante de escolarização das massas. Baseado nas ideias de Pestalozzi e Froebel, o Método Intuitivo tem como princípios pedagógicos partir do concreto para o abstrato, do fácil para o difícil, das coisas que se conhece para as que se ignora, tendo como finalidade “a moral”. Por essa razão, Leôncio de Carvalho fixa o método como disciplina nas escolas primárias e na Escola Normal (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 27).

Por mais que tenha sido uma Reforma adequada para o momento, não resolveu os grandes problemas da instrução pública. Mas, pela primeira vez constata-se o substantivo pedagogia nos textos oficiais da Reforma de Leôncio. Não obstante, No que se refere a organização Escolar no Brasil e seus possíveis avanços entre os anos de 1823 a 1886, tem-se pouco a quase nenhum, isto se comparado com outros países mais desenvolvidos da época, e as implicações desse não desenvolvimento prejudicou em grande medida não só a escola como tal, mas principalmente a formação docente. Pode-se sublinhar, no entanto, que, “as iniciativas e propostas políticas de organização escolar neste período foram bastante tímidas por parte do Estado Imperial, devido ao fato de seus homens públicos ocuparem, ao mesmo tempo, o espaço público e o privado” (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 27).

Existia, no entanto, um choque entre interesses, o público e o privado. O que de certa maneira impossibilitou alguns avanços, dentre eles: a expansão da escola pública, o fim da monarquia, trabalho livre assalariado, fim da escravidão, dentre outros. Haja vista, os três reinos, Povo, Plebe e Coisas, foram mantidas ou conservadas por interesse da classe dirigente. Hilsdorf (2006 *apud* LUIZ JUNIOR, 2013), observa que no plano político, o Império se manteve como Regime e, no cultural, buscou manter a educação como privilégio e não como direito garantido. Desta feita, apenas no século XX é que se tem os preâmbulos de um sistema de ensino público, gratuito e obrigatório, levado a cabo por Caetano de Campos, vindo a se tornar realidade nos anos de 1891, especificamente no estado de São Paulo.

No século XX, inaugura-se no Ocidente um cenário atípico, uma vez

que a educação já não era mais de responsabilidade da igreja, ou seja, a educação passa a ser, não um instrumento para conversão, muitos passam a ter acesso a escola, pois agora ela é pública, gratuita, laica e obrigatória. Vê-se também países da América Latina, como Argentina, Chile, e outros, a constituírem seus sistemas de ensino neste período. Não obstante, no Brasil, a preocupação estava voltada no perfil do professor a ser formado, ou seja, os debates intelectuais buscavam delimitar, quem deveria exercer esse ofício, qual deveria ser o ideal a ser buscado, e dentre outras questões, quais os conhecimentos que deveriam ter.

De acordo com Luiz Junior (2013), nas primeiras décadas do século XX, os professores que atuavam no ensino público vinham das Escolas Normais ou eram professores leigos, que adquiriam conhecimentos na prática docente. Até a década de 1930, essa perspectiva foi uma constante na sociedade brasileira, bem como o grande número de analfabetos. Não obstante, as exigências próprias de uma sociedade moderna impulsionaram o advento de mais escolas, portanto, mais pessoas escolarizadas. Dentre os movimentos que estavam na frente dessa busca, pode-se citar o Movimento dos pioneiros da Escola Nova de 1932.

O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento feito por intelectuais e educadores, dirigidos ao povo e à sociedade, em 1932. Tal documento baseava-se nos princípios da Escola Nova, uma proposta filosófica da educação que foi elaborada por intelectuais expressivos, como o norte-americano John Dewey e a médica italiana Maria Montessori, entre outros, e que chegou ao Brasil com três dimensões básicas: Dimensão Filosófica ou de Finalidades, que pensava em uma escola que fosse útil à sociedade, ativa em seus princípios, que tratasse de conteúdos para o trabalho ou para a vida, a escola tinha de estar diretamente ligada à vida dos sujeitos, fazendo com que os conteúdos apreendidos ajudassem na vida prática dos sujeitos. (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 28).

Destaca-se dentre outros, Lourenço Filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira como os intelectuais escolanovistas, e foi por meio deste último, que se buscou efetivar uma escola para toda a população. Assim, por meio do manifesto o Estado procurou reparar os retrocessos que foram causados pelo que se entendia como Escola Tradicional.

O manifesto afirma que a finalidade da educação se define de acordo com a filosofia de cada época. Assim a nova educação tem de ser “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para

uma concepção vencida”. E tinha de ser essa noção, porque a situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o novo regime político e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola. A sociedade estava mudando. Urgia que a educação escolar refletisse essas mudanças (ROMANELLI, 1983, p. 35).

Dentre outras influências, o manifesto recebeu também da psicologia da educação certa influência. Assim, enfatizava-se a dimensão ativa da escola e a participação integral do aluno no processo de aprendizagem, e isso, fez com que professor perdesse certo protagonismo, ou seja, ele deixou de ser o único agente da aprendizagem. Com isso, buscava-se uma reconstrução da educação, uma vez que os ideias, as reformas e propostas que até então existiram, se configuraram ineficientes, fragmentadas e, que, portanto, necessitavam de uma nova proposta.

O manifesto é, no entanto, uma tentativa de se repensar a educação, uma vez que tendo-se feito um balanço e análise do que vinha sendo a educação, chega-se à conclusão de suas inadequações para o novo mundo que se insere. A escola em suas múltiplas dimensões carecia de mudanças. Não obstante, Romanelli (1983, p. 31), observa que, o manifesto, ao mesmo tempo que apresentou o caráter renovador, foi também idealizador da vocação da educação. Desta feita, acrescenta a autora, boa parte do texto situa-se “no terreno do romantismo quando cogita as causas dos problemas educacionais”, ou seja, havia uma certa aproximação às concepções liberais e idealistas dos educadores românticos do século XIX.

Nesse contexto, os docentes exerciam suas atividades levando em consideração o aluno, uma vez que, este agora é parte integrante do processo, outrossim, a relação entre sociedade, condições históricas e materiais também deveriam ser consideradas. Com isto, a escola Nova buscou expandir o ensino gratuito de modo a acabar com a educação que privilegiava poucos.

A materialização das propostas do manifesto se cumpriu bem tardiamente. De acordo com Saviani *et al* (2006, p. 36),

Um outro aspecto relevante que emergiu na década de 1930 foi a questão da formação de professores. E Já que a formação de professores primários havia sido equacionada com a criação das escolas normais, agora as atenções estão voltadas para o problema relativo ao preparo dos docentes do ensino secundário.

Ou seja, os primeiros passos dados no que se refere a formação de

professores se deu bem tarde, pelas Faculdades de Educação, Filosofia, Ciências e Letras. O surgimento das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, deflagrou um problema recorrente: a falta de professores qualificados. Deste modo, adotou-se uma medida tanto quanto paliativa, uma vez que, a formação se baseava em um currículo geral nos moldes dos cursos de bacharel da época.

Para obter a habilitação em licenciatura, que caracteriza a profissão docente, o aluno deveria cursar 3 anos de disciplinas específicas do bacharel e estender o período do curso por mais um ano para cursar, também, as disciplinas de didática. Essa era característica desse modelo de organização curricular: ao optar pela docência, o aluno deveria concluir o ano da didática. Tal esquema ficou conhecido como 3+1: três anos de disciplinas específicas mais um ano de didática. Esse modelo curricular estava presente nos cursos de Filosofia, Pedagogia, História e Geografia, Letras e Ciências (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 32).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n 4.024/61, a estrutura da educação recebe novos contornos:

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância.
2. Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas.
3. Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).
4. Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes. (ROMANELLI, 1983, p. 187).

Por mais que tais medidas significassem algum avanço, no que se refere as questões políticas, o descontentamento por parte da população ainda era patente. Assim, com o afastamento João Goulart do cargo, isto em 1964 os militares assumem o governo e implementam medidas políticas significativas do ponto de vista legal. Dentre essas medidas: a Reforma Universitária Lei n. 5.540/1968 e a Lei n 5692/1971 que finca as Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2 graus.

O Golpe militar põe fim ao estado de direito, isto em 1964, com a destituição do presidente João Goulart. A sociedade passa então a ser pensada e orientada por decisões vinda da ala militar. O que os militares tinham em comum era tão somente seu repúdio ao comunismo, porém, outros âmbitos às discordâncias permaneceram. De acordo com Hisldorf (2006 *apud* JUNIOR, 2013, p. 35), descreve,

que a discordância entre os militares se dava em dois grupos distintos.

Por um lado, aos Militares democráticos conservadores, denominados de grupo da Sorbonne, uma alusão à Universidade francesa. Estes, pretendiam afastar o Brasil do comunismo, da anarquia, da corrupção e, em um curto período, devolvê-lo a um governo civil. Além desse segmento, havia outro grupo da chamada Linha Dura, o qual pretendia radicalizar nas ações, a fim de preservar a ordem e o bem-estar nacional. O grupo que primeiro ascendeu ao poder foi o da Sorbonne, liderado pelo General Castelo Branco, ainda em 1964.

Em 1968, quando General Arthur da Costa e Silva assumiu o poder, este que fazia parte da Linha Dura, muitas mudanças ocorreram, além da supressão da democracia. Não obstante, no que se refere a educação, à pedagogia que vigora nesse período é a de Paulo Freire, a qual visava desalfabetizar as classes mais baixas e libertá-las da opressão. Esta por sua vez, deu lugar a Pedagogia tecnicista, por volta da Década de 60-70.

A pedagogia tecnicista, esforçou-se para tirar o foco de atuação da escola nas questões sociais, deslocando-o para problemas de aprendizagens, métodos e técnicas de ensinar. Enquanto isso, o governo da Ditadura Militar preparava um corpo legal para substituir a LDB 4.024, de caráter democrático, até então vigente. A resposta da Ditadura foi apresentada na forma da Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968 e da Lei n 5.692 de 11 de agosto de 1971. O arcabouço legal visava dispor sobre a educação brasileira, a fim de alterar o currículo, retirando disciplinas consideradas sem importância pelos militares, como: História, Latim, Filosofia e Sociologia. No lugar dessas, foram inseridas na grade curriculares das escolas: Educação Moral e Cívica- EMC, Organização Social Política Brasileira- OSPB, Estudo dos problemas brasileiros- EPB, está no caso do ensino superior, que passava ser denominado como terceiro grau. (SAVIANI *et al*, 2006, p. 36).

Com a Lei n 5.540 de 28 de novembro de 1968 da Reforma Universitária, algumas alterações foram feitas no ensino superior. Além do fim da cátedra, criou-se as universidades Federais e Estaduais, ratificou-se a função universitária em ensino, pesquisa e extensão, e os docentes passaram a ser contratados por meio de concursos públicos.

Com a lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, o Estado da Ditadura Militar dispõe sobre a educação básica através da regulamentação do ensino de 1º e 2º graus. Fixando o primeiro nível em 8 anos e o segundo em 3 anos. Com isso, o ensino médio que antes vinha sendo

ofertado desde o ginásio, por volta dos 11 anos de idade, é incorporado pelo 1º grau, enquanto o ensino de 2º grau é ofertado mais adiante, por volta dos 15 anos de idade. A finalidade do ensino de 1º grau era fornecer subsídios para a vida dos sujeitos, noções de língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências. Em contrapartida, o ensino de 2º grau assumia nesse momento um caráter técnico, podendo ser voltado para o trabalho em algumas modalidades, tais como: ensino comercial, ensino técnico agrícola, ensino normal magistério (para atuação nos 4 anos do ensino primário). (LUIZ JUNIOR, 2013, p. 36).

A preparação docente visava unicamente, a preocupação em atender todas as demandas vigentes. A Lei n 4.440 de 27 de outubro de 1964 (BRASIL, 1964), tinha como finalidade estimular a carreira docente, instituindo o salário educação. Porém, como eram vários os professores e os níveis de capacitação, a legislação flexibilizou as exigências para o ofício, preocupando-se apenas com as demandas em sala de aula, ainda que os professores não fossem tão adequados como tal. Ou nas palavras de Tanuri (2000, p. 81).

Em tais circunstâncias, a Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1 grau, da 1 à 4 séries, habilitação específica de 2 grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1 grau, da 1 à 8 séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1 e 2 graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em 2 grau ao exercício do magistério até a 6 série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2 série do segundo grau (art. 30). Admitiam-se ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados.

Assim, diante das demandas educacionais, o governo diminuiu as exigências no que se refere ao preparo dos docentes, para atingir às necessidades fixadas pela legislação. Tendo deste modo a formação continuada como meio de capacitação em serviço para superar as demandas próprias e pessoais dos profissionais da educação básica. Colocado essas questões, segue-se então falando da constituição do curso de Pedagogia no Brasil, de modo a complementar o que foi dito até aqui.

3.1.2 O Curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia no Brasil, tem uma longa história. Deste modo, é imprescindível conhecer e compreender seu percurso e as medidas adotadas ao longo dos tempos, no que tange a formação de professores, para se ter um entendimento mais apurado da situação atual, uma vez que o presente nunca está desligado do passado de forma completa, e a construção da identidade do pedagogo hoje é extremamente influenciada por todo esse processo histórico.

Em 1939 é criado no Brasil o curso de Pedagogia, tendo como o objetivo urgente a formação de docentes, ou seja, o preparo de professores que atuariam nas escolas normais e secundárias se deu em concomitância com as licenciaturas quando, da organização da antiga Faculdade Nacional de Filosofia. Lê-se no Decreto-Lei n 1.190, de 1939 no seu artigo primeiro o seguinte,

A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939).

É nas discussões a respeito da criação das primeiras Universidades no Brasil, que o curso de Pedagogia é criado¹. Assim, nesse diálogo com outras licenciaturas se estabelece o curso de Pedagogia, que a princípio mantêm uma relação com a Faculdade Nacional de Filosofia.

Deste modo, das quatro seções que compreendiam a Faculdade de Filosofia, uma delas era a de pedagogia. A distinção entre os cursos de licenciatura e o de pedagogia estava no fato de que o currículo de uma, no caso o da licenciatura, priorizava os conteúdos culturais-cognitivos, sem dar importância devida as disciplinas de cunho pedagógico-didático, uma vez que estas eram vistas como mera atividade

¹ A história do curso de graduação em Pedagogia é atribuída. O curso foi criado, em 1939, pelo Decreto-lei n 1.90, na “era Vargas”. O curso de Pedagogia nasce como bacharelado, na Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, uma “seção de Pedagogia” [...] O bacharelado em Pedagogia tinha a duração de três anos, com o objetivo de formar “técnicos em educação”. O mesmo decreto criou o curso de Didática, com duração de um ano, a funcionar numa “seção Especial” na mesma faculdade. Era o sistema 3+1: três anos de Bacharelado mais um ano de formação para o magistério (Licenciatura). (FRAUCHES, 2006, p. 1).

formal, que possibilitava a obtenção do título que permitia o exercício profissional da docência.

A pedagogia por sua vez, priorizava não apenas os conteúdos culturais-cognitivos, mas, também os de cunho pedagógico-didático. “O efeito dessa tensão foi a interpretação do aspecto pedagógico-didático entendido mais como a ser ensinado e menos como um elemento teórico e prático de auxílio docente para a melhoria da qualidade de atuação do professor” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ora, na sua gênese, o curso de Pedagogia no Brasil carrega certas inadequações das políticas públicas no que tange a formação profissional e da atuação docente do pedagogo². O currículo que regerá o percurso de formação traz uma preocupação político-econômico que influencia de certa medida no pensamento pedagógico vigente.

Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, a partir de formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3+1). Esse modelo vai aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI; 2009, p. 37).

A dificuldade, no entanto, em se estabelecer ou consolidar, já desde o princípio a identidade do curso de pedagogia, dificultou o processo de se construir de forma clara a identidade profissional do pedagogo, problema este, que se estendeu até os dias atuais. Observa-se ainda, um dado importante, que é o prestígio que se deu à formação de Bacharéis, em detrimento aos licenciados em nível superior.

O curso tinha a duração de três anos para licenciados e mais um ano com dedicação à didática e à prática de ensino. Essa dicotomia, resultava do entendimento que se tinha em relação as funções ou áreas de atuação, uma vez que,

² Cf. pesquisas desenvolvidas pelas autoras Iria Brzezinski (1994) e Carmen Silva (2006). Uma vez que elas evidenciam o projeto político-econômico que fica patente nos planos curriculares do curso de Pedagogia no Brasil.

entendia-se que com o título de Bacharel o pedagogo ocuparia cargos técnicos do Ministério da educação.

Brzezinski (1996, p. 44) observa, que “este técnico em educação, era um sujeito cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida”. Quanto ao pedagogo com o título de licenciatura sua atuação era muito mais bem definida. O curso normal, constituía seu principal local de trabalho, pese embora sua atuação não se encerrasse apenas nessa tarefa.

Com isso, constata-se as inúmeras reformulações que o curso veio sofrendo desde sua origem, de modo a atender aos objetivos educacionais propostos. O parecer n. 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), estabelece pela primeira vez o Currículo Mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia (BRASIL, 1963). A divisão do curso permaneceu, ou seja, por um lado se tinha a preocupação com o bacharelado, voltado às técnicas da educação e a licenciatura que buscava funções que atendessem a ação docente na escola normal.

Com o Parecer n. 292/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a disciplina de Didática passa a integrar o currículo normal, ou seja, a disciplina é ministrada de forma concomitante. Frauches (2006, p. 1) destaca que, “a formação para o magistério foi disciplinada pelo Parecer CFE n. 292/1962, centrada em três disciplinas: Didática, Elementos de Administração Escolar, Psicologia da Educação e a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado.”

A divisão do curso de Pedagogia entre Bacharelado e Licenciatura, que de um lado forma profissionais técnicos de Educação, especialistas de Educação, administrador de educação ou profissional não docente, deflagra uma fragmentação no sistema de ensino. Uma formação fragmentada, desemboca em uma prática fragmentada, e impossibilita a delimitação da identidade do sujeito pedagogo.

Com isso, percebe-se a insatisfação dos educadores quanto à forma de organização do curso de Pedagogia, mesmo com a Resolução n.1/2006 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006) que tinha como objetivo abolir o currículo mínimo, e assim o fez. Não obstante,

O formato do curso conserva a dicotômica das regulamentações anteriores, mesmo ao fazer a distinção entre bacharel e licenciatura e, ao instituir as habilitações, divide a formação em dois blocos distintos e autônomos. A estrutura curricular coloca, de um lado, uma base comum de conhecimentos pedagógicos e, de outro, uma parte diversificada para a formação dos especialistas. Nesse enfoque, o

trabalho do especialista desconsidera as demais dimensões do trabalho pedagógico, como a relação escola-sociedade, a não neutralidade do ensino, os aspectos psicopedagógicos, econômicos e políticos da aprendizagem. (ROCHA, 2014, p. 21.)

Ora, em 1970, implementa-se a Lei n 5.692/71, que torna obrigatório a escolaridade de primeiro grau, isto é, crianças de 7 a 14 anos (BRASIL, 1972a). com isso, surge também a necessidade de se formar o maior número de professores para atuarem nesses graus. O que facilitou o surgimento de cursos de segundo grau, com habilitação para o magistério e as curtas licenciaturas para formar professores de 5.^a a 8.^a série e, por sua vez os cursos de Pedagogia que visavam formar professores que atuariam nos cursos normais.

Os cursos de Pedagogia, que continuavam formando os técnicos de Educação e os professores para a escolas normais, passaram a ser, ao mesmo tempo, objeto de disputa para a formação do professor primário e objeto de crítica acerca de sua natureza e função. O debate sobre formação superior do professor primário, formação do técnico de Educação no âmbito da pós-graduação e formação dos professores de ensino secundário, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da faculdade de Filosofia, acirrou os problemas envolvendo a identidade do curso de Pedagogia, a ponto de a ideia de sua extinção ganhar relevo entre os educadores e legisladores. (ROCHA, 2014, p. 22).

Com a LDB 4.024/61, a educação Brasileira é padronizada e questiona-se a permanência do curso de Pedagogia (BRASIL, 1962). A discussão era conduzida na direção de oferta e das condições de trabalho aos profissionais em educação, formados pelo curso. Na medida em que a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos em educação em estudos posterior ao da graduação, o curso de Pedagogia, na estrutura curricular daquele momento, tornava-se antiquado. “No entanto, estes encaminhamentos seriam executáveis futuramente, pelos posicionamentos defendidos pelo Conselheiro Valnir Chagas”. (FERRON, 2014, p. 16).

Com o parecer do CFE nº 251, isto no ano de 1962, ocorrem novas alterações no currículo do curso de Pedagogia (BRASIL, 1963). Este, que por sua vez foi relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, fixando o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, o motivo era a constatação da fragilidade do curso.

Explica que a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e ao de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. [...] A previsão do autor do parecer é que, antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser definido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. (SILVA, 2006, p. 15-16).

Com a elaboração do parecer CFE 251/62, o profissional a ser formado em nível Bacharelado é o técnico em educação, profissional que executaria tarefas não docentes (BRASIL, 1963). Sem elucidar quais as atividades. Apenas nos meados dos anos 50 é que se tem um esboço mais claro em relação à docência na formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.

Bem, o mercado passa a demandar necessidades específicas, fazendo com que ocorressem novas mudanças no campo educacional, com isso, o Parecer CFE 252/69, buscava dirimir a imprecisão da identidade do pedagogo, dando uma direção a sua atuação pela oferta de um único diploma, o de licenciatura, que tinha como finalidade a formação de professores para o ensino normal e,

Os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares para as áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção; o estudante teria de fazer opções entre elas, que seriam oferecidas em habilitações. (FERRON, 2014, p. 17).

Assim, o curso de Pedagogia toma novos rumos, seu foco passa a ser a formação de especialistas em educação que, exerceriam tarefas diversas desde supervisão escolar à inspeção escolar. Não obstante, com o parecer do CFE nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969), altera-se não apenas os conteúdos, mas também a duração do curso de Pedagogia. Ainda, um reajuste no que tange as matérias que orientariam a formação de qualquer profissional, sendo: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

Na outra base foram previstas as habilitações em: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, as três últimas podendo ser oferecidas tanto nos cursos de curta duração como de formação plena. No primeiro caso, são

profissionais que podem atuar em escola de 1º grau e, no segundo, profissionais que podem atuar em escolas de 1º e 2º graus. (FERRON, 2014, p. 18).

Ora, mesmo com essa abrangência de habilitações, o curso de Pedagogia supunha um único diploma, ou seja, o título que passa a vigorar é o de Licenciatura, “em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria de votos da emenda apresentada pelo então Conselho Dom Luciano Duarte” (SILVA, 2006, p. 30-31). Lê-se no artigo 1 da Resolução o seguinte:

Artigo 1 – A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciatura com modalidades diversas de habilitação. (BRASIL, 1969, p. 395).

Com isso, o que foi determinado é a permanência do currículo, com acréscimo apenas da matéria de Didática. Outras alterações feitas, o que de certa forma gerou outras mudanças no curso, com o objetivo de

Superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialistas em coisas nenhuma”. Pelas habilitações, procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configuram um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia; daí a restauração desse curso exatamente para atender à referida demanda. (SAVIANI, 2008, p. 49-50).

Bem, o que se depreende desse processo histórico, de como o curso de Pedagogia foi sendo moldado e, portanto, as implicações disso na formação do pedagogo e a delimitação de sua identidade, é que se tem um currículo fragmentado que acaba não satisfazendo de forma completa a formação do pedagogo. No demais, essa fragmentação e limitações, configura um elemento importante na luta que se tem hoje em se estabelecer a identidade do pedagogo e sua atuação.

A discussão continua, uma vez que, as insatisfações permaneceram. Sem se ter uma compreensão clara do conteúdo próprio do curso, pensa-se inclusive em extingui-lo. O que não foi concretizado, mas, uma redefinição foi imprescindível.

Assim, nas décadas de 70 travou-se uma discussão acirrada envolvendo diversos órgãos debatendo a identidade do pedagogo, e do Curso de Pedagogia é levantado, porém em 1978 com o I Seminário de Educação Brasileira, com o intuito de se buscar novos caminhos, porém:

Afloram muito mais o discurso do que o consenso, muito mais dúvidas do que soluções, muito mais conscientização do que alienação, enfim, muito mais antinomias sobre o curso de pedagogia, tornando mais frágil ainda a sua difusa identidade. (BRZEZINSKI, 2010, p. 100).

Em 1980, com a criação do Comitê Pró Formação do Educador, toda tentativa de se reformular ou extinguir o curso de Pedagogia é questionado fortemente pelo contingente de profissionais que compreendia a necessidade e importância do curso no processo da formação do pedagogo. Ainda em 1980, outro movimento, que buscava defender os cursos de pós-graduação estabelece uma luta comum que renova as relações humanas, proporcionando deste modo, um novo entendimento do papel da educação e do homem.

A compreensão de que uma reformulação provocaria mudanças no sistema educacional fez com que o movimento se cria a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Constituindo um fato aglutinador de educadores e instituições de ensino que se dispõem, nessa perspectiva. A defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 229).

Com a aprovação da LDB do ano de 1996, novos indicadores são colocados no que tange a formação de profissionais para a educação básica. O artigo 62 destina-se os institutos superiores de Educação como possibilidade para formação dos docentes. É um período de grandes debates em relação às finalidades do curso de Pedagogia, conseqüentemente da formação e identidade do pedagogo. Vários pareceres surgem, Universidades reorganizam seus cursos, tudo com o objetivo de demarcar um currículo apropriado para tal finalidade. No artigo 64 da LDB, o curso de Pedagogia tem como finalidade.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação e 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 garantido, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 1).

Constata-se, no entanto, que o curso de Pedagogia no processo de sua implementação e afirmação, passe por inúmeras transformações e, em parte é moldado aos interesses dos projetos educativos vigentes. Muito da crítica que se faz, em relação as mudanças que ocorreram, é de que ouve uma descaracterização do papel profissional do Pedagogo como técnico da educação, gerando consequências às instituições de ensino.

Por volta dos anos de 1983-84, com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações-professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério-, descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. Fora das faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as secretarias de educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 247).

A retomada a respeito da formação e atuação dos pedagogos e profissionais da educação voltou a ser motivo de discussão nos idos de 1980, dentre os movimentos que defenderam a formação educador, temos a ANFOPE, associação que levantou discussões que perduram até os nossos dias. Não obstante, com a LDB 939/96, foram criadas possibilidades de formação do professor da educação básica por meio de instituições, pareceres e decretos que reorganizaram os cursos de licenciatura como a Resolução CNE/CP nº 2/2002.

Bem, no ano de 2002, com a resolução CNE/CP nº 2 de 18 de fevereiro, delimita-se as diretrizes curriculares que visam a formação de professores para a base, o superior, o curso de licenciatura e graduação plena. Por exemplo, em seu artigo 12 e 13 se lê:

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo conselho pleno em parecer e resolução específica sobre a carga horário. A prática, na matriz curricular, não poderá fiar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio,

desarticulado do restante do curso. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão própria. Art.13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar. A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologia da informação, incluídos o computador, o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de casos. (BRASIL, 2002).

O perfil do profissional é pautado na docência, e este pode atuar também, na organização e gestão de sistemas, produção de conhecimentos e outras áreas da educação. Pensando na formação do pedagogo acerca da docência, podemos enfatizar que a profissionalização da docência e a tentativa de se estabelecer uma identidade, sempre se deu por lutas e conflitos, hesitações e recuos, o que gerou uma crise da profissão, que se arrasta até os dias de hoje.

Faz-se necessário ressaltar, que a preocupação pela formação do pedagogo emerge com a Lei das escolas de Primeiras Letras, tendo essa sido promulgada por volta de 15 de outubro do ano de 1827. Exige-se o preparo didático, sem se fazer menção às questões pedagógicas³. A preocupação com a formação de pedagogos para as escolas primárias, obrigou uma formação mais específica fazendo com que se levasse em consideração as questões pedagógico-didáticas, não obstante, a preocupação com o que os pedagogos iriam transmitir enquanto docentes era também uma necessidade urgente o que de certo modo, privilegiou muito mais essa questão em detrimento da outra. Ora, muitas críticas foram encabeçadas as

³ SAVIANI (2009), observa que, Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Escolas Normais dentre elas, o fato de que eram ineficientes pelo pouco número de pedagogos que formavam.

Dos anos de 1890-1932, os reformadores constataam a necessidade de um preparo mais eficaz dos professores, mas, que esse preparo levasse em consideração os novos contornos dos processos pedagógicos modernos sem se desconsiderar os conhecimentos científicos, uma vez que são esses mecanismos que fortificaria a educação. As escolas, no entanto, deveriam se organizar de modo a fornecer tal formação, e para isso, era necessária uma revisão na sua estrutura ou plano de ensino. Enriquecer os conteúdos curriculares e enfatizar as questões práticas foi uma saída viável. Intencionalidade, sistematização e organização dos conteúdos curriculares foram os meios adotados pelos reformadores para se buscar uma eficácia na formação docente.

Nos anos de 1932-1939, uma nova janela se abre, os Institutos de Educação com um caráter mais abrangentes, isto é, buscavam não apenas cultivar o ensino, mas, priorizar também a pesquisa. A isso, observa Saviani (2009), nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova⁴. Anísio Teixeira, com o intuito de superar os equívocos cometidos pelas Escolas Normais, reorganizou de forma muito mais intencional o currículo, transformando desse modo as escolas no centro de formação de professores. Incorporou-se nos institutos as exigências pedagógicas de modo a se firmar um conhecimento de caráter mais científico.

De 1939-1971, os institutos são elevados ao nível superior. Com a fundação da Universidade de São Paulo em 1934 e com a Universidade do Distrito Federal em 1935, consolida-se os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Estendendo-se para todo o país, por meio do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Com isso, os cursos de Pedagogia e licenciatura são consolidados nas escolas normais. Tendo como objetivos centrais a formação de pedagogos que fossem capazes de ministrar as disciplinas que configuravam os currículos das escolas secundárias. A formação se dava num espaço de “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de

⁴ Cf. o decreto n. 3.810 de 1932.

matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Não obstante, com o Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) abriu uma nova possibilidade na estrutura do curso que se configurava por dois ciclos. O primeiro, que corresponde ao ciclo ginásial estava focado na formação de regentes do ensino primário. No segundo, com uma duração relativa de três anos correspondia ao ciclo colegial tinha como finalidade, a formação de professores do ensino primário.

Ao serem implantados, tanto os cursos normais, como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional, garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura ficaram demarcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático, a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de Didática, percebido como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi percebido por meio de uma tensão entre os dois modelos. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009).

Em 1964, acontece o golpe militar e novas mudanças no campo educacional são exigidas. Em decorrência, a lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 147). Não obstante, com o parecer n. 349/72 (BRASIL, 1972b), aprovado em 6 de abril de 1972, reorganiza-se a habilitação do magistério dando abertura para duas modalidades, uma que habilita para se lecionar até a 4ª série, tendo duração de quatro anos, outra que habilita para se lecionar até a 6ª série do 1º grau, tendo duração de quatro anos.

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a

formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009).

Com o advento dos institutos superiores, por volta dos anos de 1996-2006, constatou-se uma precariedade no processo de formação de professores, uma vez que, a nova LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996, introduziu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Para Saviani, “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 148).

O que se verifica, no entanto, diante desse percurso histórico é que o interesse e preocupação com a formação docente, sempre esteve em conflito. Não se encontra uma política educacional, enquanto um projeto de nação que possa pensar a formação docente do pedagogo com o intuito de se estabelecer sua identidade profissional. Das inúmeras contribuições, Nóvoa (1997), compreende que a formação do pedagogo deve ser pensada a partir de três processos: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Sendo assim, a partir da Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015) a formação do pedagogo terá a docência como base, no entanto é necessário formar este profissional voltado à pesquisa e à gestão. Ou seja, deve-se pensar na formação e prática docente em sala de aula, mas não se encerrar nela, uma vez que, este que educa, se encontra em um espaço muito mais amplo, sua profissão está intimamente ligada com sua carreira, suas relações, sua ética, o que de certa forma exige uma responsabilidade não apenas individuais, mas coletiva. O preparo que parte de uma reflexão crítica, amplia de forma significativa o desenvolvimento da atuação do profissional do pedagogo, como um todo, como sujeito político.

A formação do pedagogo e de outros professores deve ainda levar em consideração a dimensão política, humano-interacional e técnica, como observa Placco (1994). Deve-se, no entanto, se compreender tudo isso de forma sincrônica, ou seja, cada momento, o desempenho do professor privilegia uma ou mais dimensões, sem, no entanto, negar as demais. “Todos os elementos estarão

presentes, como fundamentos de uma ação consciente: por isso a sincronicidade” (PLACCO, 1994, p. 19).

Assim, o pedagogo não tem apenas um compromisso docente, mas, um compromisso social, que se manifesta na sua dimensão política, implicando analisar a realidade de forma crítica, pensar no conteúdo de modo a estabelecer sua relevância social e responsabilidade com a formação dos alunos. É nessa perspectiva que Placco (1994), demonstra que no processo formativo do sujeito pedagogo, ou do professor, é imprescindível garantir a sincronização entre a busca pelo conhecimento crítico que se traduz em prática pedagógica refletidas. Isso nos remete a ideia de que a imagem que o profissional tem de si, implicará no processo de ensino e aprendizagem

Isto posto, Huberman (2000, *apud* FERRON, 2014, p. 34) faz a seguinte observação ao se referir às fases que pedagogos necessitam compreender no processo de suas formações, são elas: “a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; o desinvestimento.”

Isto mostra, no entanto, que a identidade e formação propriamente dita, acontece no lócus onde o pedagogo passa a exercer sua profissão, nisso, muita coisa acontece, como por exemplo, o choque de realidade, quando este percebe em alguns casos a distância entre o que ele estudou e a sala de aula ou ambiente onde atua como profissional. Não obstante, é por meio dessas interações e choques que o pedagogo vai se descobrindo e construindo sua identidade como tal.

Com isso, queremos ressaltar o quão é complexa a formação do pedagogo e o quanto depende desse processo para a constituição de sua identidade. Os desafios são inúmeros como acabamos de perceber, por meio do contexto histórico, principalmente no que tange às práticas formativas das instituições que os formam, uma vez que nem sempre o cenário é tão promissor quanto se espera, o que intensifica uma certa urgência em sempre se repensar e reestruturar a formação voltada para a docência. Isso posto, com o percurso histórico estabelecido, podemos identificar os desafios presentes acerca da construção da identidade do pedagogo desde 1939, até os dias de hoje.

3.2 CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: CONSIDERAÇÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO

Refletir sobre o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, é um exercício de se compreender o propósito do curso, no que se refere a formação do Pedagogo. Assim, é imprescindível pensar na Pedagogia como um todo, especialmente o modo como a pedagogia e o pedagogo foram se construindo ao longo dos séculos.

Dos gregos, herdamos a ideia do *paidagogo*, como sendo aquele que guia as crianças à escola, seja à *didascaléia*, onde receberiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987). Não obstante, a educação era privilégio de poucos. Apenas com a universalização da Educação, o trabalho que era executado por um escravo, considerado *paidagogo*, aquele que conduz as crianças à escola, do qual vem o termo pedagogia, é superado ou pelo menos reavaliado, uma vez que a educação deixa de ser privilégio para os jovens nobres, e passa a ser um direito de todo o cidadão, isto, especificamente a partir do fim do século XVIII. Com todos os contornos políticos e sociais, o termo pedagogia, tanto quanto a função do pedagogo, ganham novas conotações. Nas observações de GhiraldeLLi Junior, (1987, p.8)

Três tradições de estudos educacionais se responsabilizam pela sua configuração atual: a francesa, na linha da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), e as tradições alemã e americana, segundo as filosofias e psicologias de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952).

Ora, no interim do século XIX e o início do XX, a educação passa a ser entendida como um fato social, isto quer dizer que existe um patrimônio cultural, que deveria ser transmitido às gerações futuras, de modo a continuar com a história. Um dos grandes orquestradores dessa visão foi o grande sociólogo Durkheim, que para além disso, compreendia “a pedagogia como teoria da educação, ou pelo menos não como teoria da educação vigente, mas como literatura de contestação da educação em vigor e, portanto, afeita ao pensamento utópico”, (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p. 8). Não obstante, por meio de Herbart, a pedagogia passou a ser considerada como sendo ciência da educação, já por outro lado Dewey, a considerou inseparável da filosofia. Assim,

Herdeiros dessas três tradições, os estudiosos contemporâneos da educação utilizam-se do termo pedagogia, alternada ou concomitantemente, negativa ou positivamente, nas acepções definidas acima, isto é, como utopia educacional, como ciência da educação e como filosofia da educação. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p.9).

Mas, essas tradições foram atravessadas por outras, que por sua vez, reduziam a pedagogia num simples ato de ensinar que não considera a práxis pedagógica. Porém, no Brasil, de modo mais completo e contextualizada, Libâneo (1999, p. 22), via a pedagogia como sendo “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes da configuração da atividade humana”.

Isso posto, Jesus (2009, p. 95), observa que,

A Pedagogia precisa ser compreendida como a ciência que estuda os conteúdos científicos de maneira contextualizada, envolvendo, dessa maneira, questões ético-filosófico-políticas e pedagógicas. Se assim, todo ato educativo analisado na perspectiva da Pedagogia e de outras ciências pressupõe uma intencionalidade, o que produz e cria significados sociais estreitamente ligados às relações sociais de poder.

Nisso, apenas uma formação que possibilita o pedagogo a ter um olhar crítico da realidade e uma atuação eficiente que supera todas as dicotomias impostas por uma visão deturpada e reducionista da pedagogia, é que será possível, falar de pedagogia, pedagogo e sua identidade de um modo mais completo.

Feito esses preâmbulos a respeito da pedagogia e do pedagogo, voltamos à proposta do capítulo. Para compreendemos como o curso de pedagogia é estruturado e como a identidade do pedagogo é construída isto no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, é necessária uma análise do curso como tal, não desvinculando-o do processo histórico, ou seja, pensar o curso de pedagogia da UEL, é pensá-lo dentro de uma visão mais ampla e, especificamente a partir do Projeto Político Pedagógico.

A Universidade Estadual de Londrina localiza-se no Sul do Brasil, respectivamente no Paraná. Foi criada por meio da Lei nº 6.034, de 06/11/69 publicada no DOE-PR nº 209, p. 1 e 2, de 10/11/69. O Decreto nº 18.110, de 28/01/70

publicado no DOE-PR nº 275, págs. 1 e 2, de 30/01/70. de acordo com o Projeto Político Pedagógico (UEL, 2018) foi criada,

Sob a forma de Fundação, a partir da junção de cinco Faculdades de Londrina, agregando em Departamentos, os vários professores e disciplinas dos cursos, ofertados à época, congregando áreas afins, dentro do sistema de créditos, então vigente, e os Departamentos afins, por sua vez, foram reunidos em Centros de Estudos. (UEL, 2018, p. 10).

Quanto a essa questão, Jesus (2009, p. 97), reforça dizendo que

Em Londrina, o curso de licenciatura em Pedagogia foi criado em 1960, com o início de atividades em 1962. Os dados coletados por meio das Atas do Departamento de Educação indicam que sua construção curricular teve como base a composição curricular de outros cursos de pedagogia já existentes no país, aliada à disponibilidade de corpo docente para assumir as disciplinas propostas e pelas indicações presentes nos pareceres já citados. O curso começou a funcionar em regime seriado, com a duração de 4 anos, e suas atividades acadêmicas eram ofertadas no período vespertino.

Desde a criação do curso de pedagogia no Brasil, isto em 1939, decorreram quase 21 anos, para que fosse implementado o Curso de Pedagogia em Londrina, respectivamente em 1960, vindo a iniciar suas atividades apenas dois anos depois em concomitância com o curso de Didática, que por sua vez vigorou apenas por um ano. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da UEL, (UEL, 2018, p. 15)

O curso de PEDAGOGIA acompanha a história da UEL praticamente desde sua fundação, ele foi criado em 1960 atendendo às solicitações da comunidade por um curso superior de formação de professores. Ele nasce na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina que foi criada pelo Decreto nº 2568-A de 25 de janeiro de 1956, publicado no Diário do Estado nº 267 do mesmo mês e ano, sendo autorizado a funcionar pelo Decreto nº 43143, de 03/02/1958. Em 28/05/1960, pelo Decreto 29.916 publicado no Diário Oficial do Estado nº70, foram criados os cursos de Pedagogia e Didática. O Curso de Didática permaneceu apenas nos anos de 1962 e 1963. Não funcionou mais a partir de 1964 como curso autônomo, de acordo com orientação do Conselho (Parecer nº 292), as matérias pedagógicas passaram a fazer parte do Curso de Pedagogia. O Curso de Pedagogia é autorizado pelo Decreto Federal 50.628 de 19/05/1961. Inicia suas atividades em 01/03/62. Seu reconhecimento se deu pelo Decreto 62.170 de 25 de janeiro de 1968. Em 1970 é criada a Fundação Universidade Estadual de Londrina – Pessoa Jurídica de Direito Público Interno com sede no campus universitário, através do

Decreto n. 18.110 de 28 de janeiro de 1970 e oficialmente reconhecida pelo Decreto Federal n. 69324 de 07 de outubro de 1971

O motivo da criação Segundo Abbud e Favaro (2012), talvez tenha sido por causa da solicitação dos professores da Escola Normal em Londrina e do Colégio Mãe de Deus, que à época eram consideradas Escola Normal, e o curso não se configurava como um desdobramento dos cursos de aperfeiçoamento.

O curso Normal de Londrina oferecia os dois níveis de formação de professores decorrentes da Lei orgânica de Ensino de 1946: curso Normal Ginásial e curso Normal Colegial. O Instituto de Educação que poderia oferecer Cursos de Aperfeiçoamento só foi criado em 1963, época da abertura do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. (ABBUD; FAVARO, 2012, p. 24).

Diferente do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, como da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia de Londrina não se inspirou na componente da Escola Normal, muito menos dos cursos de Aperfeiçoamento para compor sua grade curricular (ABBUD; FAVARO, 2012).

Mas, mediante as alterações resultantes LDB de 1961, que definia por meio da CFE o currículo mínimo, várias opções emergiram e com as mudanças ocorridas em todos os cursos de Pedagogia no Brasil, isto por volta dos anos de 1960 a 2010, novos paradigmas se tornam indicativos para a formação dos profissionais da educação.

Neste processo de reformulação, a primeira constatação em relação ao curso de Pedagogia da UEL diz respeito à existência de três períodos bem demarcados: de 1962 a 1973, em que encontramos uma formulação única: Licenciatura em pedagogia, sistema de matrícula seriado, em um curso de 4 anos. Entre os anos de 1973 e 1992, encontramos a mudança para o sistema de matrícula por disciplina (créditos) com a oferta de habilitações. A partir de 1992, o sistema de matrícula volta a ser seriado e o curso passa a oferecer primeiramente habilitações acopladas, ou seja, o curso propôs uma formação profissional única para todos os estudantes, agregando docência e gestão pedagógica nos espaços escolares e não escolares. (ABBUD; FAVARO, 2012, p. 25).

Isto posto, as características gerais do Curso, concernente à formação, encontradas de forma detalhada e resumida na proposta pedagógica curricular (PPC), da instituição é descrita da seguinte maneira:

Quadro 1: Características gerais do curso.

1962 - 1973	Formação única: licenciatura em pedagogia
1973 – 1992	<p>Divisão em habilitações. Existia um tronco comum e depois a divisão em habilitações. Essas habilitações eram oferecidas isoladamente - (tronco comum – Matérias do currículo mínimo / incluía os “fundamentos da educação” sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação, didática; nas habilitações existiam: matérias do currículo mínimo e disciplinas complementares obrigatórias); Nesse período o sistema acadêmico do curso é o crédito.</p> <p>No início desse período (1973) as habilitações oferecidas eram:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 – Orientação Educacional; 2 – Supervisão Escolar; 3 – Administração escolar - escolas de 1º e 2º graus; 4 – Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. <p>Ocorre uma mudança na nomenclatura das habilitações em 1982/1983, segundo informação do catálogo geral dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina. As habilitações são assim denominadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 – Orientação Educacional; 2 – Supervisão Escolar 1º e 2º graus; 3 – Administração escolar - escolas de 1º e 2º graus; 4 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.
1992 – 1998:	<p>O curso de Pedagogia passa a oferecer habilitações acopladas, sendo que a habilitação de Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau é assumida como habilitação básica e a ela seriam acopladas as outras. No ano de 1991 são elaborados os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos do Curso. Habilitações existentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Orientação Educacional; 2 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Supervisão Escolar 1º e 2º graus; 3 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Administração escolar escolas de 1º e 2º graus;

	<p>4 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Magistério para a pré-escola;</p> <p>5 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental.</p> <p>A habilitação de administração escolar, segundo relato do PPC de 1991, sempre foi pouco procurada razão por que encontrava-se desativada desde 1990.</p>
<p>1998 a 2007 – 1997</p>	<p>Projeto de atualização Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Processo 374007.</p> <p>HABILITAÇÕES indicadas nesse projeto de atualização:</p> <p>1 – Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau;</p> <p>2 – Orientação Educacional;</p> <p>3 – Supervisão escolar;</p> <p>4 – Educação Infantil e Séries Iniciais.</p> <p>As Habilitações eram oferecidas acopladas – a habilitação “nuclear” era a “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau” – depois denominada “Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino médio”. A organização curricular foi estruturada considerando o currículo mínimo indicado no Parecer 252/69. Listou-se as disciplinas e os possíveis desdobramentos em cada uma (considerando a área de conhecimento).</p>
<p>2001 – Resolução CEPE n. 102/2001</p>	<p>Mantém-se a organização curricular instituída em 1998, com algumas adequações a serem implantadas no ano letivo de 2002.</p> <p>Dados da Resolução 102/2001: Extinção das atividades acadêmicas obrigatórias locadas na 4ª série do curso de Pedagogia – habilitações: 1- Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais; 2 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional; 3 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar para o exercício no ensino fundamental e médio.</p> <p>ATIVIDADES EXTINTAS:</p> <p>3 EST 638 – prática do ensino de didática A: Estágio supervisionado;</p> <p>3EST 639 - prática do ensino de Filosofia da educação A: Estágio supervisionado;</p>

	<p>3EST 640 - prática do ensino de história da educação A: Estágio supervisionado;</p> <p>3EST 641 - prática do ensino de metodologia do ensino das séries iniciais do ensino fundamental;</p> <p>3EST 642 - prática do ensino de psicologia da educação A: Estágio supervisionado;</p> <p>3EST 643 - prática do ensino de sociologia da educação A: Estágio supervisionado;</p> <p>Foi criada em substituição às atividades anteriores a ATIVIDADE ACADÊMICA OBRIGATÓRIA 3 EST 647 – Estágio Supervisionado em Magistério das Matérias Pedagógicas, a ser ofertado na 4ª série do Curso de Pedagogia – em todas as habilitações, com carga horária de 102 horas práticas.</p> <p>Essa Resolução também altera a ementa da disciplina 3EDU 093 metodologias do ensino das matérias pedagógicas – conforme segue: 3EDU108 Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas A: “formação de professores e trabalho docente: fundamentos teóricos e metodológicos”.</p>
<p>2002 – Resolução CEPE n. 207/2002</p>	<p>Alteração da carga horária da atividade 3EST605 Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar: DE - 136 horas teóricas e 68 práticas – PARA 00 teórica e 204 práticas. Alterações implantadas no ano letivo de 2003.</p>
<p>2005 - RESOLUÇÃO CEPE nº 46/2005 – Reformula</p>	<p>o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia a partir do ano letivo de 2005 (com alterações introduzidas pela Resolução CEPE nº 272/2005)</p> <p>- HABILITAÇÕES:</p> <p>1 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação e Supervisão Escolar.</p> <p>2 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil.</p>
<p>2007 – RESOLUÇÃO CEPE/CA n. 187/2006</p>	<p>Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.</p> <p>Essa reformulação curricular é construída a partir das orientações da recém aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nessa proposta são extintas as habilitações. Garante-se, como referência formativa, três grandes áreas: Docência, assumida como base da proposta pedagógica; a Gestão Pedagógica e a Pesquisa. Este CURSO forma o Licenciado em PEDAGOGIA – PEDAGOGO com possibilidade</p>

	de atuação na Docência e na Gestão Pedagógica.
2010: Resolução CEPE no. 0086/2010:	Estabelece diretrizes gerais para proposição, implantação e alteração de projetos pedagógicos de Cursos de Graduação na Universidade Estadual de Londrina. Considerando esta resolução e a imposição da resolução n. 03 de 02 de julho de 2007, que trata do ajuste hora/aula 19 de 60 minutos, foi realizada a adequação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia 2007, que resultou no Projeto Político Pedagógico de 2010, ainda em curso.

FONTE: (UEL, 2018).

Com a reformulação ocorrida em 2018, diante das resoluções CNE 02/2015, que altera os cursos de licenciatura, inserindo a obrigatoriedade do que veio a se chamar a “prática” como componente curricular e o aumento do estágio para 400 horas e das atividades acadêmicas complementares para 200 horas. No entanto, o curso de Pedagogia trabalha ainda com dois currículos, ou seja, os alunos dos 3, 4 e 5 anos estão matriculados tendo como parâmetro o currículo de 2010. Já os alunos dos 1 e 2 anos estão inseridos no contexto do currículo de 2018. Assim, os PPCs, apresentam o perfil acadêmico e profissional dos estudantes que pretendem formar tendo como princípio o exercício do Magistério para a Educação Infantil; do Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; da Gestão Pedagógica da Educação Escolar e não Escolar e do Magistério das Matérias Pedagógicas, como veremos por meio das matrizes curriculares de 2010 e 2018:

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura implantado em 2010, foi resultado da Resolução CEPE/CA nº 0109/2009. Deste modo, lê-se no Art. 2º que “o Curso de Pedagogia, tendo a pesquisa como princípio educativo, tem por meta a formação de um profissional que seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais às diferentes abordagens metodológicas” (UEL, 2010, p. 1)

Com isso, esperava-se que o profissional os formados atuassem no Magistério das séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação infantil, na Gestão Pedagógica da Educação Formal e no Magistério das matérias pedagógicas, como informa o primeiro parágrafo da resolução. Ainda, um ponto central, é a indissociabilidade entre teoria e prática, como se lê no Art. 3º “A indissociabilidade entre teoria e prática na formação do Pedagogo é princípio básico do curso, sendo

privilegiado em todo o processo para que a apreensão do fenômeno educativo ocorra de forma gradual, dialética e integrada” (UEL, 2010, p. 2).

Desta feita, os conteúdos do Curso foram organizados numa articulação com os eixos de conhecimento como atesta a Matriz Curricular do Curso. Em seguida apresentaremos a Matriz estabelecida no ano de 2010.

Tabela 1: Matriz curricular da 1ª Série, 2010.

Cód.	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teor.	Prát.	Total
6EDU078	Trabalho Pedagógico na gestão escolar A	1S	60	-	60
6EDU079	Didática: Trabalho Pedagógico Docente A	1S	60	-	60
6EDU080	Políticas Educacionais B	A	60	-	60
6EDU081	Didática: organização do trabalho pedagógico A	2S	30	-	60
6EDU082	Filosofia e Educação: Aspectos Antropológicos	2S	60	-	60
6EDU083	História da Educação: Surgimento da Escola Moderna	A	60	-	60
6EDU084	Educação e Diversidade A	A	60	-	60
6EDU085	Educação e Tecnologia B	A	30	30	60
6EDU086	Metodologia do Trabalho Científico em Educação B	A	60	-	60
6SOC094	Sociologia da Educação B	A	-	60	60
			570	30	600

Fonte: UEL (2010).

Tabela 2: Matriz curricular da 2ª Série, 2010.

Cód.	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teor.	Prát.	Total
6EDU087	Didática: avaliação e ensino A	1S	60	-	60
6EDU088	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil A	2S	60	-	60
6EDU089	Coordenação do Trabalho Pedagógico Escolar e Não-escolar A	A	120	-	120
6EDU090	Psicologia do desenvolvimento B	A	120	-	120
6EDU091	História da educação Brasileira: Séculos XVIII e XIX	A	60	-	60
6EDU092	Filosofia e Educação: Aspectos Epistemológicos	A	60	-	60
6EDU093	Educação Infantil A	A	60	-	60
6EDU094	Pesquisa Educacional B	A	60	-	60

			600	-	600
--	--	--	-----	---	-----

Fonte: UEL (2010).

Tabela 3: Matriz curricular da 3ª Série, 2010.

Cód.	Nome.	Oferta	Carga Horária		
			Teor.	Prát.	Total
6EDU095	Psicologia da Aprendizagem B	1S	60	-	60
6EDU096	Prática Educativa com crianças de 0 a 3 anos A	1S	60	-	60
6EDU097	Filosofia e Educação no Brasil	1S	60	-	60
6EDU098	Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental B	2S	60	-	60
6EDU099	Alfabetização B	2S	60	-	60
6EDU0100	Educação Especial A	2S	60	-	60
6EDU0101	História da Educação Brasileira: Século XX	A	60	-	60
6EDU0102	Gestão Escolar e Currículo A	A	60	-	60
6EDU0103	Saberes e Fazeres da Educação Infantil A	1S	60	-	60
6TCC608	Trabalho de Conclusão de Curso I A	2S	120	-	120
6EST613	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	A	-	100	100
			600	100	760

Fonte: UEL (2010).

Tabela 4: Matriz curricular da 4ª Série, 2010.

Cód.	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teor.	Prát.	Total.
6EDU104	Didática da Língua Portuguesa para as séries Iniciais do Ensino Fundamental A	1S	60	-	60
6EDU105	Didática da História para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental A	1S	60	-	60
6EDU106	Coordenação do Trabalho Pedagógico em espaços de educação não formal	2S	60	-	60
6EDU107	Didática das Ciências da Natureza para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental A	1S	60	-	60
6EDU108	Didática da Geografia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental A	1S	60	-	60
6EDU109	Educação de Jovens e Adultos A	2S	60	-	60

6EDU110	Educação e Trabalho B	2S	60	-	60
6TCC609	Trabalho de Conclusão de Curso II A	A	160	-	160
6EST614	Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar	A	-	72	72
6EST615	Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais Ensino Fundamental A	A	-	100	100
			580	172	752

Fonte: UEL (2010).

Tabela 5: Matriz curricular da 5ª Série, 2010.

Cód.	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teor	Prát.	Total.
6EDU111	Tópicos Especiais em História da Educação A	1S	60	-	60
6EDU112	Filosofia e Educação: Aspectos Axiológicos	1S	60	-	60
6EDU113	Saberes e Fazeres do Professor Diante das Dificuldades de Aprendizagem A	1S	60	-	60
6EDU114	Libras- Língua Brasileira de Sinais	1S	60	-	60
6EDU115	Tópicos especiais em Didática A	1S	60	-	60
6TCC610	Trabalho de Conclusão de Curso III A				
6EST616	Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Não formal	1S	-	72	72
			360	72	432

Fonte: (UEL, 2010).

Isto posto, para efeitos de comparações em seguida apresentaremos a matriz curricular do ano de 2018, que entrou em vigor apenas a partir do ano de 2019. O Currículo está organizado por um conjunto de atividades acadêmicas, que possibilitou a articulação dos conteúdos com vários eixos do conhecimento, a saber: Educação e Sociedade, Conhecimento, Currículo e Gestão. Conhecimento sobre a Docência, conhecimento sobre a Pesquisa em Educação e Estágio.

De acordo com o PPC, Curso de Pedagogia deve durar respectivamente de 8 (oito) semestres e 16 (dezesseis) semestres. Deste modo, “para obter o grau de Licenciado em Pedagogia, o estudante deverá cumprir um total de 3.275 horas, relativas ao currículo proposto, incluindo as destinadas ao cumprimento das Atividades Acadêmicas Complementares” (UEL, 2018, p. 24). Assim, ficou como consenso a matriz curricular:

Tabela 6: Matriz Curricular do 1º Semestre, 2018.

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teo.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Filosofia e Educação: Antropologia	4	60		15		75	
	Educação e Diversidade	4	60				60	
	Metodologia do Trabalho Científico em Educação I	2	30				30	
	Políticas Educacionais	2	30		15		30	
	Sociologia da Educação	4	60		15		75	
	História da Educação e a Produção da Escola moderna	4	60		45		75	
	Total	20	300		45		345	

FONTE: (UEL, 2018).**Tabela 7:** Matriz Curricular do 2º Semestre, 2018.

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teó.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Didática, Tecnologia e Aprendizagem	4	60		15	30	90	
	Fundamentos da Educação Infantil	4	60				60	
	Metodologia do Trabalho Científico em Educação II	2	30				30	
	Didática e Teorias Pedagógicas	2	60		15		75	
	Política Educacional Brasileira	4	30		15		30	Políticas Educacionais
	Psicologia da Educação I	4	60		30		75	
	Total	20	300		30	30	360	

FONTE: (UEL, 2018).

Tabela 8: Matriz Curricular do 3º Semestre, 2018

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teó.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Gestão Escolar e Currículo	4	60			30	60	
	Didática, Planejamento e Aprendizagem	4	45		15		60	
	Pressupostos teóricos metodológicos com bebês	2	60				60	
	Pesquisa Educacional I	2	30		15		30	
	Educação Especial	4	60				75	
	Estágio Supervisionado da Educação Infantil I Núcleo Integrador I	4	30		30		60	
	Total	20	285		30	30	345	Fundamentos da Educação Infantil Didática e Teorias Pedagógicas e Educação e Diversidade

FONTE: (UEL, 2018).

Tabela 9: Matriz Curricular do 4º Semestre, 2018

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teó.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Currículo na Educação Infantil	2	30			30	45	
	Pesquisa Educacional II	2	30				30	
	Filosofia e Educação: Ética e Estética	4	45				60	Filosofia e Educação: Antropologia
	Pressupostos teóricos metodológicos da pré-escola	4	60				60	
	Didática da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45				60	

	Psicologia da Educação II	2	30				30	
	Estágio Supervisionado da Educação Infantil II Núcleo Integrador II	2	30	30			60	Estágio Supervisionado da Educação Infantil
	Total	20	270	30	45	30	345	

FONTE: (UEL, 2018).

Tabela 10: Matriz Curricular do 5º Semestre, 2018.

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teó.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Psicologia da Educação III	2	30			30	30	
	História da Educação Brasileira da Colônia ao Império	2	30				30	
	Didática de Alfabetização para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Didática da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Didática da História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamenta	2	45		15		60	
	Filosofia e Educação: Epistemologia	2	30		15		45	Filosofia e Educação: Ética e Estética
	Estágio dos Anos Iniciais I Núcleo Integrador III	2	30	30			60	Estágio Supervisionado da Educação Infantil I
	TCC I	4		60			60	
	Total	20	255	90	60	30	405	

FONTE: (UEL, 2018).

Tabela 11: Matriz Curricular do 6º Semestre, 2018.

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teó.	Prát.	PCC	TIC	Total	

	Didática das Ciências da Natureza para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15	30	60	
	Didática da Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Didática de Alfabetização para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Organização do trabalho pedagógico na gestão não escola	4	45		15		60	
	Gestão escolar: princípios da formação do pedagogo do Ensino Fundamenta	2	30		15		45	
	História da Educação Brasileira da segunda metade do século XIX ao final da 1ª República	2	30		15		60	Filosofia e Educação: Ética e Estética
	Estágio dos Anos Iniciais II Núcleo Integrador IV	2	30	30			60	Estágio Supervisionado da Educação Infantil I
	TCC II			60			60	
	Total	20	240	90	75	30	405	

Fonte: (UEL, 2018).

Tabela 12: Matriz Curricular do 7º Semestre, 2018.

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teó.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Psicologia da Educação IV	4	60		30	30	90	
	História da Educação Brasileira da Era Vargas à Contemporaneidade	4	60		15		75	

Gestão escolar: coordenação e planejamento institucional	4	45		15		60	
Educação de jovens e adultos	4	45		15		60	
Disciplina Optativa	2	30		15		45	
Estágio Supervisionado de Gestão Escolar I - Núcleo Integrador V	2	30	30			60	Estágio Supervisionado Dos Anos Iniciais II
			30			60	
Gestão não escolar Núcleo Integrador V			60			60	
TCC III			60			60	
Total	20	300	120	90		510	

FONTE: (UEL, 2018).

Tabela 13: Matriz Curricular do 8º Semestre, 2018.

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teó.	Prát.	PC C	TIC	Total	
	Didática, Avaliação e Aprendizagem	4	60		15	30	75	
	Gestão Escolar e Comunidade	4	45		15		60	
	Trabalho e Educação	4	45		15		60	
	O pensamento filosófico contemporâneo e a educação	2	30		15		45	Filosofia e Educação: Epistemologia
	Libras	4	30	30			60	
	Estágio Supervisionado de Gestão Escolar II Núcleo Integrador VI	2	30	30			60	Estágio Supervisionado De Gestão Escolar I
	Total	20	240	60	60		360	

FONTE: (UEL, 2018).

Tendo como parâmetro as matrizes curriculares acima, identificamos que por meio da resolução de 02/2015, houve uma mudança significativa em relação a formação do Pedagogo tendo como base a matriz curricular de 2010, isto é, a matriz curricular de 2018 apresenta os princípios e os fundamentos para a formação dos professores, principalmente no que tange os saberes necessários à prática

pedagógica, sendo assim, instaura-se a necessidade de se construir uma identidade para os cursos de Licenciaturas, de modo a se obter maior profissionalismo na docência. (SANTOS; GONSALVEZ; COSTA, 2018).

Isto posto, estabeleceu-se como princípios de formação docente, uma articulação entre teoria e prática que se fundamenta na capacidade de domínio dos “dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade da pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p.4). Já no inciso VII, tem-se destacado um outro princípio de formação, que diz respeito a

Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (BRASIL, 2015, p.4)

Os princípios acima elencados, trazem em implícito a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, bem como a importância de uma base sólida, no que se refere aos conhecimentos científicos, como elementos indispensáveis no processo de formação do profissional do magistério. Não obstante, quanto a estrutura curricular, se lê em seu art. 13 que

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015; p.11).

É diante disso que se prevê que os licenciados devam cumprir 400 horas de prática e imersão na educação básica e está, deve ser compreendida não apenas na sua associação com a instituição de ensino, mas, sobretudo, na consideração do contexto sócio-político e econômico. Ainda, cabe assinalar que curso de Pedagogia, nasce para a formação de bacharéis e não de docentes, visto que, a docência é uma condição para a formação de docentes para os anos iniciais e educação infantil que surge como anexo nos anos 80, diante da falência da formação profissionalizantes dos cursos de nível médio.

A partir do exposto, pode se constatar as variações e mudanças que o curso foi sofrendo ao longo dos anos, de modo a fixar não apenas a identidade do curso como tal, mas, sobretudo a identidade do pedagogo que desejava e deseja formar. Para tal, não teve apenas que atender as orientações dadas pelos dispositivos legais, mas, compreender um contexto maior de sociedade, e então pensar, sua identidade, assumindo como referência três áreas da formação do pedagogo, a saber “Docência, Gestão pedagógica e pesquisa” (UEL, 2018, p. 7). E dessa formação decorre o principal objetivo do curso, que é o de,

[...], contribuir para a formação emancipada do profissional, de forma que este seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio históricos, políticos e culturais em sintonia com as diferentes abordagens teórico-metodológicas do conhecimento; de forma a garantir a formação integral do profissional educacional. (UEL, 2018, p. 8).

E com essa formação, o profissional estará apto para atuar no magistério, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como do magistério, nas matérias Pedagógicas. Não obstante, essa atuação se estende para a Gestão Pedagógica na educação escolar e não escolar. “Essa formação é de cunho dialético e possibilita a relação entre a teoria e prática educacional, uma vez que há a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão” (UEL, 2018, p. 9).

Faz-se necessário ressaltar que tanto a matriz curricular de 2010 e a de 2018 tem como base a docência no que tange a formação do pedagogo, o que em si, explicita a complexidade da tarefa docente, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. No que tange a gestão, o Projeto Político Pedagógico, deixa claro uma formação que possibilita ao pedagogo atuar como “coordenador do processo de democratização do trabalho pedagógico” (UEL, 2018).

Portanto, como articuladora das diversas áreas do saber, o PPC apresenta a pesquisa como essencial, objetivando a superação de uma formação meramente técnica, uma vez que o pedagogo, deve ser também um pesquisador. Destarte, tanto no currículo de 2010 e de 2018 à Docência, a Gestão e a Pesquisa, são componentes essenciais em relação construção da identidade acadêmica e profissional do pedagogo.

Identidade esta, que fica mais explícita na matriz curricular de

2018, quando esta apresenta como objetivos: Formar o profissional para atuar no Magistério da Educação Infantil; no Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério das Matérias Pedagógicas; na Gestão Pedagógica da Educação Escolar e não escolar; Proporcionar a compreensão dos processos pedagógicos escolar e não escolar da sociedade atual a partir dos pressupostos históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, culturais e político legais da educação; Capacitar para Intervenções em processos de ensino e aprendizagem, em processos de gestão escolar, gestão não escolar e organização do trabalho pedagógico, nos diferentes campos de atuação; Promover a problematização de conhecimentos pedagógicos teórico-práticos para atuar no magistério para a Educação Infantil, no magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no magistério das diferentes modalidades da educação básica; Promover a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, articulando a produção do conhecimento intervenção/atuação profissional. (UEL, 2018).

Os resultados apresentados, auxiliam a compreender de maneira significativa, não só o modo como o curso de pedagogia da UEL está se organizando, mas, sobretudo o perfil do profissional que se pretende formar no curso de pedagogia, ou seja, apresenta de forma muito explícita não apenas a identidade do curso, mas também a identidade do pedagogo que deseja formar, as articulações e propostas curriculares, as habilidades como características essenciais do curso, tendo como parâmetro a construção da identidade do pedagogo. E para que tal finalidade seja alcançada, é fundamental que o curso se oriente a partir de alguns princípios estabelecidos nos PPCs, como de suma importância, a saber:

- a) indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; b) interdisciplinaridade e articulação entre as atividades desenvolvidas; c) relação entre a teoria e a prática; d) flexibilização curricular; e) contextualização e criticidade dos conhecimentos; f) ética como orientação das ações educativas; g) prática de avaliação qualitativa, sistemática e processual do PPC. (UEL, 2018, p. 7).

Mediante a esses princípios é possível pensar e delimitar tanto a identidade do curso, do pedagogo e do contexto em que estes estão inseridos, ou seja, é possível responder as seguintes questões “quem somos, para quem somos e como somos”. (UEL, 2018, p. 7).

Quanto a isso, identificamos em relação a organização e estrutura

dos currículos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, descrito no PPCs, pautados nas Diretrizes curriculares de formação de professores, que o curso de Pedagogia faz parte de um debate maior, e que este, necessita entender a dinâmica do curso e da formação do pedagogo, isto é, partimos do pressuposto de que a identidade não pode ser considerada como algo dado e acabado, pois a formação do sujeito pedagogo é em certo grau a plataforma que possibilita o pedagogo prosseguir. Assim, nas linhas que se seguem, empreendemos o esforço de compreender todo o processo da construção da identidade.

3.3 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Para atender os objetivos que pretendemos nessa seção, que é o de apresentar como se dá a construção da identidade do pedagogo, nos apoiaremos em pensadores que a muito têm abordado a questão, a saber: Iria Brzezinski (2010); Pooli e Ferreira (2017); ainda tiraremos proveito de pensadores da área de sociologia, como Stuart Hall; Zygmunt Bauman ; Norbert Elias e Dubar.

O senso comum, compreende a identidade a partir das características físicas e os modos de se comportar da pessoa. Não obstante, por mais que essas características possam descrever em certa medida uma pessoa, não significa que é uma descrição propriamente absoluta. Os seres humanos são complexos e seus comportamentos podem ser em muitos momentos circunstâncias. Por isso, que definir a identidade de uma pessoa levando em consideração apenas seus traços externos ou internos, seria não compreender essa complexidade que caracteriza os seres humanos.

A identidade, face a sua complexidade, tem recebido inúmeras definições, desde imagem, representação de si ou, representações originadas do sujeito, bem como do meio social. E pode ainda ser entendida como sendo uma metamorfose, pois nada é estático e o contexto cultural molda a identidade da pessoa.

Um outro caminho é apresentado por Bauman (2005, *apud* POOLLI; FERREIRA, 2017, p. 20), ao alegar que,

Só pensamos em identidade quando não estamos seguros do lugar ao qual pertencemos, quando não estamos seguros da aceitação do nosso comportamento em relação ao comportamento dos outros, devido principalmente às múltiplas variedades de estilos de vida que

a sociedade nos oferece. Muitas vezes, para justificar nossas ações, buscamos auxílio e abrigo na identidade: agi desta maneira porque pertencemos a esse ou aquele grupo. De certa maneira, a identidade pode ser uma forma de acolhimento, pertencimento, vinculação ou mesmo de relacionamento.

A partir dessa colocação fica evidente que apenas quando o ser humano se sente alheio à realidade na qual está inserido, é que começam as indagações a respeito de quem ele é, ou seja, se inicia por meio de um confronto interno, a busca pela identidade, o que denota um caráter dialógico. Diante disso, pode-se constatar que a construção da identidade acontece na relação com o outro, quando esse outro confronta nossa existência e segurança. Isto mostra que a identidade nunca está concluída, é uma construção, um processo em contínua transformação.

Ora, por mais que a construção da identidade de uma pessoa, tanto quanto de um profissional, se dê em certo grau, no encontro com o outro, e no caso do pedagogo, na compreensão, assimilação e práticas inerentes à profissão, ainda assim, existe um aspecto singular que nunca se confunde com a coletividade.

Claude Dubar (2009 *apud* FERRON, 2014), em seu texto “a construção de si pela atividade de trabalho”: a socialização profissional”; traz grandes contribuições sobre a identidade profissional. Ao mostrar que constituição identitária, possibilita compreender a formação profissional, e essa por sua vez, deve ser entendida dentro do processo sócio-histórico, psicológico, político e cultural em que o sujeito está inserido, ou seja, o processo da construção de uma identidade é muito mais abrangente e complexo.

Deste modo, Dubar (2009 *apud* FERRON, 2014), compreende a identidade como sendo o resultado do contexto, época e visão de mundo adotado pelo sujeito. Portanto, deve-se levar em consideração nesse processo duas operações fundamentais, a saber: diferenciação e generalização.

A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém e a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: o que há de único é o que é partilhado (DUBAR, 2009 *apud* FERRON, 2014, p. 13).

É na interação da exterioridade e interioridade que se compreende a constituição da identidade. No âmbito exterior, considera-se as relações, política, bem como as condições socioeconômicas. Não obstante, por não ser algo estático, pronto, dado e acabado, a identidade se articula por meio de processos heterogêneos, ou seja, o racional e biográfico. No âmbito racional leva-se em consideração o outro, e quanto ao segundo aspecto, é a identidade para si.

Assim, pode-se dizer que na identidade estão sempre envolvidos a noção de pessoa e sociedade, o que torna a identidade relativamente não estática, mas sempre em constante construção, ou seja,

As formas identitárias comunitárias são decorrentes e geram relações sociais constituídas sobre o sentimento individual de pertencer a um mesmo coletivo, enquanto as formas identitárias societárias são decorrentes e geram relações sociais constituídas sobre o compromisso entre pessoa e sociedade, que tem como objetivo maior as possibilidades relacionais abertas. (FERRON, 2014, p. 40).

As formas societárias, para Dubar (2009, *apud* FERRON, 2014, p. 15), “supõe, a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória”. Assim, ao longo da vida, os indivíduos por pertencerem a vários ambientes, passam também por inúmeras transformações, resultados das articulações que eles passam a ter com o meio e com outros indivíduos, sendo que é deste modo que a constituição identitária é forjada. Dubar (2009, *apud* FERRON, 2014, p. 44) propõe outras formas intermediárias de identificação:

a) cultural- valoriza o pertencimento a uma comunidade; o Eu é definido por meio de sua genealogia e de seus traços culturais, étnicos, etc; b) narrativa- predomínio do processo biográfico que privilegia a incerteza de um projeto sobre a segurança da dependência institucional; o Eu persegue interesses e realizações pessoais, existe um questionamento das identidades atribuídas; c) reflexiva – privilegia o processo relacional pela identificação a um grupo de referência; há a união de um Nós comunitário e de um Eu voltado para seu interior; d) estatutária- prefere um sistema que traga pertença social, estabilidade e segurança, calcada numa dependência institucional; há a união do Nós societário e de um Eu voltado para seu interior.

A identificação não se dá descolada do contexto e da relação com o

outro, existe uma mobilidade contínua que torna a identidade uma construção que possibilita uma renovação constante. Ou seja, ao longo de sua trajetória o sujeito passa a se identificar ou a se perceber de várias maneiras, assumindo deste modo várias identidades.

A identidade, é compreendida dentro desse processo histórico em que se encontram imbricados, a história de cada um, a interação social da pessoa e pela interiorização das atribuições, por meio de uma vivência que expressam um sentimento de pertença. É diante desse esboço que é possível compreender a identidade do sujeito pedagogo, uma vez que esse, antes de ser assim denominado é um indivíduo que se insere na história comum da vida. Mas, a identidade dos pedagogos pode ser compreendida pelos três AAA, mencionado por Nóvoa (2000). A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência.

Com isso, quer se dizer que, a construção da identidade do sujeito pedagogo se dá nessa relação que ele tem com a Adesão dos princípios e valores que nortearam sua profissão, a Adoção de projetos, que se manifestam na Ação de escolher melhores maneiras de agir em relação às decisões de foro profissional, e por fim, a Autoconsciência, fruto de um processo de reflexão realizada pelo sujeito em relação a sua própria ação.

Considera-se, no entanto, que a construção da identidade do sujeito pedagogo se dá na maneira de ser e de estar do profissional, ou seja, existe uma dinamicidade que orienta e caracteriza o modo de como cada um se sente e se constrói ou se diz professor. Colocando de outra maneira, é, na interação dialógica, que o pedagogo tem com suas experiências, vivências individuais dentro do campo profissional que ocorre a construção da identidade.

Essa construção de identidade está sempre em processo, pois cada um dá um sentido à sua história pessoal e profissional. Esse processo leva tempo, pois precisa acomodar, inovar e assimilar as mudanças que ocorrem. A profissão de pedagogo possui um caráter dinâmico como prática social, pois é na leitura crítica da profissão perante as realidades sociais que se busca modificá-la. E, uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (FERRON, 2014, p. 48).

Deve-se então, levar em consideração o fato de que a identidade do sujeito pedagogo, por mais que seja orientada pelo que está estabelecido nos

dispositivos legais que regulamentam os cursos de pedagogia e os seus respectivos currículos de formação, ela acontece num processo contínuo de se repensar as práticas, as teorias, o espaço, as relações, e uma ressignificação constante dos valores, saberes, com os quais o sujeito lida no seu dia a dia.

Em termos mais práticos, pode-se dizer que o que modifica e forja a identidade do pedagogo é o seu contato com a realidade, ou seja, é o seu trabalho, porque trabalhar ou exercer o ofício não é apenas fazer alguma coisa, cumprir alguma tarefa, mas, fazer algo de si mesmo, isto porque o trabalho transforma e molda a identidade do pedagogo. Agora, essa identidade em certa medida definirá o modo de ser do sujeito pedagogo, seu modo de agir no contexto, cultura, ambiente em que estiver inserido.

Isto posto, assumimos que a identidade não é algo dado, pronto e acabado, mas, um eterno construir, um processo de se compreender “quem” somos, “de onde viemos”, e o que fazemos. A esse respeito observa Taylor (2011, p. 45) de que,

Quando conseguimos entender o que é nos definir, determinar em que nossa originalidade consiste, vemos que temos de tomar como pano de fundo algum sentido do que é significativo. Definir-me significa encontrar o que é significativo na minha diferença dos demais.

Nesse sentido, alargamos a compreensão de identidade, ao passo que fica evidente que é no processo de assemelhar-se certas características individuais ou coletivas ao mesmo tempo que em seguida as diferenciamos. Nisso, “a forma identitária é inseparável duma forma de poder, de relação social e de alteridade” (DUBAR, 2006, p. 24). Ou seja, a identidade como tal, decorre de um movimento entre indivíduo, social e coletivo.

Para efeito de complementariedade, ressaltamos ainda, duas correntes que buscaram conceituar a noção de identidade, em termos de essencialismo, que compreende uma imutabilidade nos indivíduos. E outra, existencialista, que entende que:

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente. É o resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação [o que faz a singularização de alguém ou de algo em relação a outro alguém/algo] e generalização [pontos comuns de uma classe de

elementos diferentes] (DUBAR, 2006, p. 8).

A construção da identidade, no entanto, se dá mediante esse processo em que o sujeito vive, na diferença de generalizações, no distanciamento, e na relação com o outro, ou como bem observou Woodward (2014, p. 9), a identidade é relacional e, assim, marcada pela diferença, ao passo que “a diferença é sustentada pela exclusão”. Temos diante disso o que Dubar (2006), denominou de “paradoxo da identidade”, isto porque, existe algo único e singular, e algo que é partilhado, e disso resulta a identidade de um sujeito, ou seja, a identificação *de* e *pelo* outro constrói o que se conhece sobre o sujeito e como o próprio sujeito se reconhece.

Isto posto, a identidade deve ser compreendida dentro desta completude, em que se leva em consideração não apenas o indivíduo, mas, o mundo como um todo, isto porque o sujeito por ser um ser histórico, se constrói na relação com o outro, o que faz com que tenha características que o individualizem e outras que o universalizem. Por ser um sujeito histórico carrega consigo sempre um caráter dialógico.

Isto posto, constatamos que existe uma relação muito próxima entre a construção da identidade do pedagogo e a identidade pessoal, ou seja, pela complexidade que os sujeitos apresentam não se pode compreender a identidade a partir de um único elemento, como já foi observado, é necessário considerar a totalidade que o cerca. É assim, que Nóvoa (1992), ao se debruçar a respeito da identidade profissional docente, compreende que a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas, “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Assim, deve-se pensar em “processo identitário”, isto porque, a identidade se constrói sempre a partir de uma dinâmica “que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz pedagogo” (NÓVOA, 1992, p. 16). Ainda,

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Assim, entende-se que existe um processo longo na construção da identidade do pedagogo, que por sua vez, não resulta tão somente pelo processo

formativo, ou seja, não é apenas pelo acúmulo de conhecimentos, uma formação no ramo, que delimita a identidade. A identidade do sujeito pedagogo não é resultado apenas da sua formação em pedagogia, mas, uma relação de múltiplos fatores, incluindo sua inserção em sala de aula e com o ambiente escolar, ou, como observou Gatti (1996, p. 88):

O pedagogo não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado [...]. Mas ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional.

Com isso, pode-se constatar que a construção da identidade do sujeito pedagogo, se dá numa dinâmica tal, que por mais que se estabeleça parâmetros que possam orientar esse processo, eles nunca são suficientes. Isto porque, existe uma relação entre o sujeito pedagogo e as mudanças que ocorrem de forma tão assustadora no mundo onde esse vive e atua. Fica evidente que o processo de constituição da identidade é muito mais complexo do que se intui normalmente, considerando esse pormenor e de modo a compreender melhor o ponto central da pesquisa, a seguir, delimita-se o escopo da pesquisa, seus métodos e análise dos dados coletados.

4 ENCADEAMENTO DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO

Nesta seção objetiva-se apresentar o encaminhamento metodológico, bem como outros elementos que nortearam o desenvolvimento da dissertação. Sendo assim, descreve-se as bases teóricas e metodológica, o lócus e participantes da pesquisa, as fases e procedimentos para a coleta dos dados e a análise desses mesmos dados.

A pesquisa tem como ponto de partida, o que inquieta o pesquisador, assim, pesquisar é buscar a resposta do problema que se impõe. Essa atividade deve estar sempre vinculada ao contexto em que o pesquisador está inserido, ou como bem observou Lakatos e Marconi (2003, p. 84), “a ciência surge no contexto humano como uma necessidade de saber o porquê dos acontecimentos”. São, no entanto, os porquês, que abrem sempre uma possibilidade e oportunidade de se problematizar as questões que aparentam estarem resolvidas. Com isso, a ciência tal como a concebemos, considerando a etimologia da palavra, significa “conhecimento”, e como afirmam Cervo e Bervian (2002, p. 16),

A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário.

Deste modo, para que a pesquisa seja concretizada é imprescindível que o pesquisador adote uma metodologia ou caminho, para então, alcançar os resultados que deseja, considerando que:

O conhecimento científico obtido no processo metodológico tem como finalidade, na maioria das vezes, explicar e discutir um fenômeno baseado na verificação de uma ou mais hipóteses. Sendo assim, está diretamente vinculado a questões específicas na qual trata de explicá-la e relacioná-las com outros fatos (GARCIA, 1999, p. 73).

Pesquisar é também uma maneira de encontrar nosso lugar no mundo, promover encontros e propor soluções. Desse modo, a pesquisa deixa de ser apenas um exercício de coletar e analisar dados, mas, de produzir saberes que buscam promover o bem comum. Isso significa participar do debate público, que está sempre relacionado a processos políticos e éticos o que exige do pesquisador

posicionamentos claros, principalmente no que se refere à identidade do sujeito pedagogo, sua formação e prática, visto que, a educação como um todo, depende do que resulta desse processo.

Destarte, investigar a identidade do sujeito pedagogo, pelo menos como se concebe na pesquisa em questão, é entender que a identidade é algo que se constrói a partir de múltiplas dimensões. (POOLI; FERREIRA, 2017; BRZEZINSKI, 2011; LIBÂNEO, 2001). Isto significa que a identidade do sujeito pedagogo não pode ser compreendida como algo dado, acabado, pronto, mas, como algo que vai se delineando com o tempo.

Diante disto, o processo investigativo deve ir além daquilo que está prescrito e compreender o sujeito na sua concretude, isto é, sua vivência, formação e atuação. É nessa relação que outros elementos aparecem, como as questões ético-políticas, e como o sujeito enxerga a si mesmo.

Ao tomar a construção da identidade, dialoga-se com as perspectivas de Stuart Hall (1997); Norbert Elias (1993); Iria Brzezinski (2011), que compreendem a necessidade de se considerar um elemento fundamental nesse processo de construção, que é a relação dialógica, ou seja, a identidade como algo que se constrói sempre num processo relacional.

Sendo assim, para a efetivação da pesquisa, teve-se que percorrer pelos menos três etapas, a saber: a revisão bibliográfica, a coleta dos dados e a análise dos dados coletados. Isto não significa que se seguiu de forma rigorosa essa sequência, pelo contrário, as etapas se constituíram de idas e vindas, de modo a se estabelecer uma certa relação com os instrumentos que o estudo levanta.

Na primeira etapa, ocupa-se com o levantamento bibliográfico, de modo a compreender o que já foi produzido, relativo ao tema que se propôs, de modo a se compreender a relevância dele. Assim, foi realizado um levantamento de trabalhos, na base de dados Google Acadêmico e *SciELO*. A escolha dessas plataformas deu-se devido aos resultados por elas fornecidas, no que se refere ao assunto da nossa temática.

À princípio explora-se de maneira qualitativa os trabalhos relacionados com o tema da pesquisa, principalmente aqueles que abordavam a construção da identidade do sujeito pedagogo, e para essa busca faz-se o uso de alguns descritores, tais como: “a identidade do sujeito pedagogo”, que levanta em certa medida o ponto central da pesquisa. Disso, foram encontrados vinte trabalhos,

que tratavam da identidade do pedagogo dentro do contexto de formação, ou seja, numa relação com o curso de Pedagogia. Cabe desde já ressaltar que, a formação de pedagogos, confunde-se com a história da educação no Brasil, disso, constata-se que as contradições do processo da educação escolar estão presente na formação do pedagogo.

Não obstante, segue-se com outros descritores “formação e prática do sujeito pedagogo”, que possibilitou encontrar aproximadamente trinta trabalhos, dos quais selecionamos apenas dez, incluindo dissertações. Mediante a análise do levantamento bibliográfico, observou-se que não existe um consenso entre autores no que se refere à identidade do sujeito pedagogo, além disso, a identidade é estudada nesses trabalhos a partir dos decretos-leis, diretrizes e resoluções, numa relação com o curso de Pedagogia. Dos autores que se notabilizaram e que são referência no assunto, destaca-se, Saviani (2009), Libâneo (2011).

Destaca-se, que dos cinquenta trabalhos analisados apenas doze abordavam o assunto com uma certa proximidade do que era o interesse, não obstante, deve-se salientar ainda que os trabalhos encontrados na sua maioria rebuscavam a história da educação e do curso de Pedagogia no Brasil, o que em certa medida interessa, visto que, acredita-se que não se pode pensar a identidade do sujeito pedagogo, sua formação e prática sem essa relação.

A seguir destaca-se a relação de trabalhos encontrados, para uma melhor compreensão:

Tabela 14: Tipos de trabalhos.

Tipos de Trabalho	Quantidade
Resumos expandidos	03
Artigos Científicos	20
Trabalhos de Conclusão de Curso	03
Monografias	04
Dissertações	11
Teses	09

Fonte: próprio autor, 2020.

Os trabalhos selecionados foram aqueles que em seus resumos se propunham a abordar a temática da construção da identidade do sujeito pedagogo. Primeiro analisa-se em que medida esses trabalhos problematizavam o assunto e

quais caminhos apontavam. Verificou-se que na sua maioria a identidade do sujeito era sempre entendida a partir da profissão, e está vinculada ao curso de pedagogia, o que inevitavelmente entrelaça a análise de decretos-leis e outros documentos legais.

Diante dessas análises foi possível vislumbrar novos olhares e possibilidades para a pesquisa, aproveitando em certa medida as contribuições obtidas dos trabalhos analisados, no demais, salienta-se que os resultados obtidos, apontaram para uma necessidade e urgência do assunto em questão.

Busca-se em seguida, elencar outros elementos que se configuram essências no processo da pesquisa. Para tal, apresentamos o lócus e os participantes da pesquisa bem como, o processo que se deu para elaboração e aplicação do questionário.

4.1. LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Londrina. Por estar ligada ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e trabalho docente, da Universidade Estadual de Londrina, foi possível analisar junto com os membros do grupo, não só o questionário, mas, sobretudo o projeto, que mais tarde foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da mesma Universidade, ao qual em 16 de setembro de 2019 emitiu o parecer de aprovação sob CAAE: 19715219.0.0000.5231.

Assim, mediante essa aprovação, o comitê de ética autorizou por meio de um termo de Consentimento livre e esclarecido, (TCLE), que foi utilizado para dar respaldo ético no momento da aplicação do questionário. Isto posto, seguiu-se com a aplicação do questionário com dez perguntas no seu todo, e todas voltadas aos objetivos pretendidos pela pesquisa. como dito acima, o lócus da pesquisa foi a UEL, especificamente o curso de Pedagogia.

Como participantes da pesquisa, optou-se em aplicar em todos os períodos do curso, por se compreender a relevância, solidez e, pelo fato de o tema em questão abranger todos os períodos. Assim, num contingente de 700 alunos, que compõe o curso todo, teve-se a oportunidade de aplicar o questionário para 128 discentes, destes estudantes, é imprescindível destacar, que os alunos dos 1 e 2 anos estão matriculados de acordo com a matriz curricular de 2018. Já os alunos dos 3, 4 e 5 anos são matriculados de acordo com a matriz curricular de 2010. Para a

realização desta pesquisa de campo podemos ressaltar que foi um processo demorado e difícil, principalmente no momento de sensibilizar as turmas para que participassem. Para tanto, neste processo os professores das respectivas turmas foram de extrema importância, por cederem um tempo de sua aula para a aplicação do questionário e por incentivarem os alunos a responderem o questionário, o que permitiu que se tivesse um número considerável de participantes.

4.1.1 Tessitura sobre a Metodologia

A pesquisa, sendo um processo metódico que tem como finalidade a busca de algo, ou seja, “a busca de algo a partir de vestígios”, necessita imprescindivelmente, de um método, modo ou caminho para se chegar ao que se pretende, já que, “o tipo de processo para se chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário” (GAMBOA, 2012, p. 28).

Assim, para uma pesquisa atingir seus devidos objetivos é primordial eleger um método que seja coerente com o objeto de pesquisa, e que esse tenha em vista a complexidade da realidade e possibilite mecanismos necessários, tais como: método de análise, tipo de metodologia, estratégias e instrumentos metodológicos.

Isto posto, para pensar o método dessa investigação teve-se como respaldo teórico autores como Gamboa (2012) Frigotto (1994); que compreendem o método epistemológico, como um caminho para objetivar a ciência. Isto significa que toda investigação se constitui em um processo metódico, ou seja,

[...] o método, modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias. (GAMBOA, 2012, p. 28).

Visando o objetivo a ser alcançado, essa pesquisa é de caráter qualitativo, bibliográfico, documental, subsidiada pelo método crítico dialético, tendo como parâmetro a Análise de Conteúdo. A abordagem crítico-dialética se faz necessário nessa pesquisa por criticar fundamentalmente a visão estática da realidade, visão esta, que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. Já a

racionalidade crítica, presente na abordagem dialética, busca desvendar não apenas o ‘conflito das interpretações’, mas o conflito de interesses que determinam visões diferenciadas de mundo. Essas pesquisas manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (Gamboa, 1996, p. 113)

Diga-se ainda, que, a dialética como método, possibilita um olhar para realidade e para o sujeito, de modo total e concreto, ou seja, “a dialética situa-se no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FENELON, 1994, p. 74). Deste modo, estudar o sujeito pedagogo a partir deste método ou abordagem, é buscar compreender a realidade e seus movimentos como auxílio na compreensão do que está obscuro e confuso para se chegar ao conceito do todo, com suas determinações e relações.

Ainda, ao se apoiar no método dialético como base para a pesquisa em questão, tem-se em vista seu caráter questionador frente às pesquisas “empírico-analíticas e, fenomenológico-hermenêuticas”, por apresentarem uma visão estática da realidade, já que é justamente o contrário da dialética, uma vez que está se configura a partir de aspecto bastante crítico e traz de forma implícito um caráter conflitivo, dinâmico e histórico com o intuito de desvendar não só os conflitos de interpretação, mas também dos interesses. Ela se empenha na busca transformadora dos fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

Pode-se ainda dizer, que essa abordagem se apresenta como uma superação daquelas que trazem em sua essência um dualismo e dicotomias epistemológicas carregadas por uma polarização diante do processo de produção de conhecimentos. Estas que por sua vez apresentam-se entre as categorias da objetividade e subjetividade, entre quantidade e qualidade, impossibilitando o estabelecimento direto entre os métodos, técnicas e uma base epistemológica.

Avulta-se ao exposto, que o método dialético se ocupa em identificar o fenômeno diante de seu percurso histórico e em suas interdependências com outros fenômenos. Assim, busca-se

[...] compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades. Para este enfoque, o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as

alienações, as operações e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e a potencialidade da ação transformadora. Conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. (GAMBOA, 2013, p. 75).

Diante do pensamento do autor acima referido, o homem como um ser racional se diferencia de outros animais por ter a capacidade de se desenvolver enquanto sujeito que se transforma à medida que surgem motivos e necessidades. Nesse sentido, o homem é entendido nesta abordagem como um ser social e histórico, totalmente influenciado pelo contexto econômico, político e cultural, porém, ele é, um agente transformador dessas realidades ou contextos.

Para tanto, deve-se acrescentar que a dialética se ocupa da “coisa em si”, esta que por sua vez não se manifesta à primeira vista, de maneira imediata ao homem, assim, para se chegar à compreensão, é vital percorrer um caminho que exige um certo esforço, (KOSIK, 1996, p. 32).

Com isto, pode-se inferir que o pensamento dialético deve distinguir-se entre a representação e o conceito da coisa, o que torna a atitude primordial e imediata do homem face da realidade não uma relação especulativa, mas de um ser que age de maneira objetiva, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática na relação com a natureza e no trato com outros homens dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Desta feita, a realidade se apresenta como um campo do qual o homem pode exercitar sua atividade prático-sensível, cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

Quanto a abordagem qualitativa que também se tornou necessária para essa pesquisa, apoia-se nas ideias de Bogdan e Biklen (1982) citado por Lüdke e André (1986), ao apontarem algumas características que sintetizam esta abordagem, diga-se: a pesquisa qualitativa, tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, (BOGDAN, BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Não obstante, ainda tirar-se-á proveito de outros procedimentos que servirão de apoio para a pesquisa, dentre eles, a bibliográfica, e a escolha deste

instrumento se justifica na medida em que: a pesquisa bibliográfica permite o aprofundamento e ampliação dos pressupostos teóricos de autores que discutem a temática e objeto de estudo (LAKATOS; MARCONI, 2003; CERVO; BERVIANI, 2002). Por fim, para o tratamento dos dados, faz-se uso da análise de conteúdo, o que possibilita de forma muito mais rigorosa a análise dos dados coletados por meio do questionário, e ajuda a compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Em seguida, busca-se abordar de maneira mais detida a respeito da análise de conteúdo.

4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTENDENDO AS CONCEPÇÕES

A análise de conteúdo, é de suma importância para pesquisas ligadas a educação, por propiciar ao pesquisador, importantes elementos que possibilitam a interpretação dos dados coletados, visto que, por ser instrumento de análise interpretativa, se configura, segundo Bardin (2016, p. 15), em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos) extremamente diversificados”. Ou seja, a análise de conteúdo se configura em uma técnica, que busca analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Ainda, ao se analisar o material se tem em vista uma classificação em temas ou categorias que facilitam a compreensão destes.

De acordo com Moraes (1999, p. 7), “a análise de conteúdo tem sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos”. E sua peculiaridade se dá, no fato de possibilitar o enfrentamento de novos desafios, uma vez que, se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 7).

Ou como bem observou Bardin (1979, p.42), a análise de conteúdo é

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 permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Disto, tem-se como finalidade, partir desse conjunto de técnicas, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, partindo de deduções lógicas e justificadas, considerando sempre a origem, ou seja, quem emitiu e o contexto da mensagem e seus efeitos. Sendo método de investigação, a análise de conteúdo abarca métodos que possibilitam o processamento de dados científicos. “É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar” (MORAES, 1999, p. 7).

A análise de conteúdo tem uma abrangência muito maior, perpassando diversas fontes de dados, a saber, notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, questionários, entre outros. Isto significa, no entanto, que a análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens.

Existe, no entanto, uma diversificação de matéria-prima, que se configuram como elementos da análise de conteúdo. Não obstante, essas fontes chegam ao investigador em estado bruto, o que exige, que eles sejam processados, organizados de modo a facilitar a compreensão e interpretação a que se destina a análise de conteúdo. Como bem observou Moraes (1999, p. 9) “De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”

Diante disto, o pesquisador precisa considerar os critérios e a vontade de desvendar, descobrir o que está nas entrelinhas da escrita. Para tal, é fundamental uma atitude vigilante, no intuito de revelar novas possibilidades no campo da pesquisa, o que significa desvendar o que está além da mensagem (BARDIN, 2016).

A mensagem sempre expressa um significado e um sentido, não

importa o meio pelo qual ela chega, se de modo verbal, oral, escrita, gestual ou documental. E este significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.

Deste modo, para que o pesquisador consiga identificar as categorias e subcategorias que se encontram implícitas no conteúdo pesquisado, deve se valer de uma leitura mais crítica e cuidadosa, para então compreender ou desvendar não só o sentido, mas também o significado, e estes por sua vez vão proporcionar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (OLIVERIA, 1993).

Assim sendo, a análise de conteúdo, possibilita identificar e explicitar com mais clareza como a comunicação se articula ou se organiza em sua composição. E como bem observou Bardin (2016, p. 24), nesta composição identifica-se, “cinco elementos básicos: uma fonte ou emissão; um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor da mensagem e seu respectivo processo decodificador.”

A comunicação só é possível quando aquilo que está sendo comunicado é recebido, assimilado e compreendido, porém, a mensagem traz em suas entrelinhas certas intencionalidades que dificultam a interpretação. Assim, ao se pensar a análise de conteúdo como sendo,

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de percepção das mensagens, inferências estas, que recorre a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2016, p. 38).

O pesquisar, por meio da inferência busca por um rigor interpretativo, desvendar ou desvelar o caráter intencional do que está sendo comunicado. Ir além das aparências. Parte-se da mensagem, indaga-se a respeito de “quem” e acerca do “por que” tal conceito, considera-se o contexto e intenção, ou seja, a análise de conteúdo exige certo rigor crítico:

Uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo intencional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p. 13).

Na busca de uma concepção mais crítica, a análise de conteúdo tem como finalidade produzir inferências sobre os elementos básicos da comunicação, no caso, a fonte emissora, o processo codificador que resulta em sua mensagem; o detectador ou recipiente da mensagem e o processo decodificador.

É importante identificar a intencionalidade e a subjetividade da comunicação verbal e não verbal utilizada na sistematização da informação por meio das inferências, mas também embasá-las com pressupostos teóricos segundo o contexto histórico e social. Compreende-se, então, que serem a intencionalidade, a capacidade teórica do pesquisador que possibilitaram a inferência e a identificação do desvelamento do culto. (ALMEIDA, 2012 p.21)

Ao se levar em consideração todos esses elementos no processo da análise, como as características do texto, os motivos, aos antecedentes da mensagem e que efeitos essa comunicação gera, e por meio de indagações ao ponto de se entender “quem” e acerca do “que”, de modo a desvendar conteúdo que se está a trabalhar, sem deixar de fora o contexto e a intenção, a análise de conteúdo perpassa entre o rigor da objetividade e o rigor da subjetividade.

A análise de conteúdo requer uma organização de informações e comunicações, numa tarefa paciente de inferência, seguida de uma preocupação de rigor científico, na tentativa de buscar entender o significado de determinada mensagem, que acontece por meio de uma minuciosa interpretação, realizada a partir de registros que produzem conhecimento para determinada mensagem, ancorada por referenciais teóricos. (ALMEIDA, 2012, p. 23).

As respostas obtidas trazem sempre novos questionamentos, e por meio de novas inferências identifica-se o objeto das categorias e subcategorias. As indagações ainda possibilitam revelar a intencionalidade e o sentido da mensagem com o intuito de desvelar aquilo que não aparece por si só, ou seja, o que não está explícito por meio da pré-análise. Esta que por sua vez condiz com as,

Buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais,

mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise (FRANCO, 2005, p. 47).

Ao se sistematizar as ideias, pretende-se encontrar aquelas que vão de encontro com o objeto e o objetivo proposto pela pesquisa. Bardin (2016, p. 90), sugere que se faça uma leitura flutuante, ou seja,

Estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase chama-se leitura “flutuante”, por analogia com atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 2016, p. 90).

Ainda cabe uma observação feita por Bardin (2016), que é a respeito da pré-análise, que com a qual objetiva-se favorecer a escolha dos documentos, ou seja, faz-se uma análise dos documentos que é a priori, uma vez que o objetivo é,

Determinado, e, por conseguinte, convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado, estando o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise), é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleção e regras. (BARDIN, 2016, p. 90).

Para a pesquisa em questão, a escolha dos documentos e o questionário aplicado constitui o corpus para o procedimento da análise. Porém, a pré-análise consistiu num processo de analisar a biografia que existe no universo acadêmico, Leis, Decretos, Resoluções, Diretrizes e outros documentos que estabelecem ou regulamentam o escopo que orienta a formação do pedagogo e a constituição de sua identidade. Além disso, buscou-se compreender de forma mais concreta como os discentes, participantes da pesquisa compreendem a temática.

Resume-se, pelo exposto, que com a análise de conteúdo, objetiva-se assinalar e classificar de forma rigorosa e precisa as unidades existentes no texto ou nos dados coletados, o que possibilita o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, sua subjetividade, em razão de uma maior sistematização, objetividade

dos resultados obtidos. E disso, se tem como resultado, indicadores úteis aos objetivos da pesquisa, que ajudam o pesquisador a interpretar os resultados obtidos e relacioná-los com o contexto e objetivos da pesquisa.

Para se chegar aos fins desejados, deve-se obedecer a algumas etapas de execução da análise de conteúdo, estas etapas permitem ao pesquisador não apenas classificar a unidade de sentido, mas sobretudo, desvendar significações novas, por meio de um procedimento que é antes de tudo pragmático. A seguir, de maneira sucinta, descreve-se as etapas que devem ser seguidas do desenvolvimento de uma análise de conteúdo.

4.3 MÉTODO: ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE

De acordo com Bardin (2016, p. 125), o processo da análise de conteúdo, compreende três polos cronológicos, a saber: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” Quanto a isto, Moraes (1999, p. 9), observou que, “estas etapas precisam ser necessariamente precedidas das definições normais que acompanham um projeto de pesquisa, quais sejam, explicitar um problema, estabelecer claramente os objetivos da pesquisa e a partir disto reunir os dados previstos pelo projeto”.

Essa pesquisa se pauta em Bardin (2016), não somente para análise, mas também para interpretação, bem como para organização desses. Assim, para o tratamento das informações segue-se o roteiro proposto pela autora, este que por sua vez é composto por três fases, a saber:

A pré-análise, nesta fase, organiza-se de maneira seletiva os documentos a serem analisados, elaborando objetivos e indicadores que subsidiaram a interpretação final. Para tal, Bardin (2016), orienta que se deve realizar a leitura inicial dos documentos, ao que foi denominado de leitura flutuante, uma vez que o pesquisador faz um mergulho profundo nos dados de modo a apreender as ideias que o ajudaram a construir o corpus da investigação. Assim, para a pré-análise faz-se uso do material coletado por meio do questionário aplicado aos docentes e discentes, respectivamente as respostas obtidas.

Tendo realizado essa primeira fase, segue-se com a segunda que é, de acordo com a autora, “exploração do material”, em que se procura escolher a unidade e selecionar as categorias, ou seja, os dados brutos foram transformados em

dados representativos. Segundo a autora, o pesquisador deve, nessa fase desmembrar o texto em unidades de registros. Quanto às categorias, elas não se restringem a um único modelo, mas, variam e, as mais frequentes são a palavra e o tema, que se constituem como categorias iniciais. Assim, segue-se com o reagrupamento dessas categorias para na sequência se proceder com a análise e interpretação.

Isto posto, segue-se com o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, dos elementos que configuram a terceira fase. Para tal é fundamental a categorização dos dados, para então, tornar os dados brutos, significativamente válidos. Assim, de modo a atingir os objetivos, os dados foram categorizados a partir de indicadores que orientaram a elaboração do questionário. Isto posto, elege-se as seguintes categorias que possibilitaram fazer inferências sobre as perspectivas que os discentes têm em relação a identidade do pedagogo.

- **Categoria 1:** O PAPEL DA UNIVERISDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO:
 - ✓ Pesquisa, Ensino e extensão
 - ✓ Teoria e Prática/ o grande problema

- **Categoria 2:** O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA INTENCIONALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO:
 - ✓ A formação política do pedagogo (o pedagogo político)
 - ✓ A formação ética do pedagogo (o pedagogo ético)

- **Categoria 3:** O QUE É A PEDAGOGIA E QUEM É O PEDAGOGO: DELINEANDO A IDENTIDADE:
 - ✓ Sujeito Crítico
 - ✓ O pedagogo: Identidade não identificada
 - ✓ Professor-pesquisador-gestor- identidade consensuada

Assim, as análises e interpretações foram feitas considerando esse conjunto de requisitos e os dados coletados, levando em consideração os resultados e as respostas para elucidar os objetivos propostos. Nas seções que se seguem explicita-se as análises e interpretações dos dados coletados. de modo a explicitar a

visão daqueles que já são pedagogo e dos que serão. Para melhor compreensão as respostas serão destacadas em itálico no decorrer do texto dissertativo.

Ressalta-se para maiores efeitos que a adoção dessas categorias se dá pelo fato de se buscar o núcleo de sentido “[...] que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico [...]” da pesquisa (BARDIN, 2016. p. 131). A estratégia adotada foi a busca de frequências das palavras que mais foram utilizadas pelos participantes da pesquisa. A seguir, apresenta-se as três categorias e suas devidas subcategorias:

5 CATEGORIAS E O ENCAMINHAMENTO DA ANÁLISE

A seguir busca-se analisar de maneira detalhada cada categoria e suas subcategorias. Lembrando que elas resultaram da frequência de palavras usadas pelos participantes da pesquisa quando respondiam o questionário aplicado. Deve-se considerar ainda, que para uma estética textual, faz-se alguns ajustes para melhor compreensão.

5.1 CATEGORIA 1: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Nesta seção, objetiva-se abordar a compreensão que os discentes, participantes da pesquisa, têm em relação a sua formação dentro da Universidade. Por entender que a construção da identidade do sujeito pedagogo se inicia em certo grau pelo processo formativo que este (a) recebe dentro da universidade, a pergunta do questionário que se destacava a esse respeito, tinha como finalidade a busca pela compreensão que os discentes em relação a sua própria formação. E, mediante as respostas, foi possível chegar às categorias que se passa a elencar.

5.1.1 Ensino, Pesquisa e Extensão

Tendo ciência da importância da Universidade no processo formativo do sujeito pedagogo, busca-se nessa categoria analisar essa importância, porém, a partir da perspectiva dos discentes. Essa análise tem sua relevância por se compreender que a Universidade ocupa um lugar privilegiado como espaço formativo, assim, parece que a identidade do sujeito pedagogo também depende da compreensão que os discentes têm a respeito da Universidade.

A universidade vem desempenhando ao longo dos séculos, um papel fundamental no processo de formação do pedagogo. As primeiras impressões no que se refere ao delineamento da identidade do pedagogo (a) como tal, é fornecida pela Universidade. Isto expressa, em certa medida a ideia de que a universidade ocupa um lugar privilegiado dentro do campo formativo. Assim, parece que a identidade do sujeito pedagogo se constrói na relação do que está instituído no currículo e a

percepção que o discente tem a respeito de si. Destarte, a Universidade se apresenta a partir de seus compromissos, não só intelectual, social. Que por sua vez se traduz mediante os pilares que a sustentam, a saber: Ensino – Pesquisa – Extensão.

Essas são suas maiores virtudes. Com isso, busca-se fundamentalmente a excelência do ensino superior voltado à formação profissional que se dá mediante a apropriação do conhecimento científico. Para tal, é necessário pautar a indissociabilidade desses princípios visto que, por meio deles se revela as dimensões ético-político, tanto quanto as dimensões didático-pedagógicas.

Lígia Martins (2012), ao abordar a importância da educação, observa que, além dessa ser fundamentalmente uma das condições que possibilita os indivíduos desenvolverem suas capacidades ontológicas, sua função básica, diga-se, o processo educativo, é a humanização plena. Assim, é necessário que se consolide algumas propriedades, e dentre elas, a autora destaca as seguintes:

A capacidade de projetar (dimensões teleológicas) e implementar operacionalmente o projeto, dado distintivo da atividade especificamente humana das demais formas vivas de atividade. Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social. Deste modo a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis (MARTINS, 2012, p.4)

A práxis se traduz na capacidade criativa do homem o que lhe permite uma ação objetiva sobre a realidade e na busca da construção de sua subjetividade, e sobre ela, diz Martins (2012, p.5-6), “é um sistema de sentidos construído afetiva e emocionalmente nas experiências de vida. Assim, nada existe que não seja um espaço formador de sentidos e, conseqüentemente, de subjetividade”.

Não obstante, por meio do trabalho, o ser humano constrói seus contextos de experiências, pautando-se, na tríplice orientação que para Martins (2012), seriam: o que fazer; para que fazer e como fazer. E assim, surge a transformação da matéria em ideia, e vice-versa. Diante disso, pode se inferir que as capacidades ontológicas do ser humano são estabelecidas não apenas pela consolidação das propriedades, mas, sobretudo pelos atributos humanos inerentes à práxis.

Isto posto, o que sustenta o modelo de ensino superior firmado no tripé ensino-pesquisa-extensão é a relação entre trabalho intelectual e trabalho

manual. A ruptura desses elementos é também a cisão da universidade em duas faces, de um lado a universidade de ensino, preocupada com a formação de profissionais e técnicos, do outro lado, a universidade de pesquisa-extensão, preocupada com a formação das elites “pensantes”, preparadas para a produção científica e tecnológica.

Sendo assim, para evitar essa dicotomia ou cisão, é imprescindível a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Uma vez que,

[...] numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das reações intencionais. (SEVERINO, 2002, p. 11).

Vê-se, no entanto, que para se construir a existência de todos os indivíduos é imprescindível o desenvolvimento do sujeito prático, como objetivo educacional. Assim, as políticas públicas que devem assegurar o ensino superior de qualidade e para todos, não deve se restringir ao preparo de técnicos limitados a manipulação de resultados, antes, deve buscar uma educação que reflete uma preocupação com o desenvolvimento social. E como bem pontua Martins (2012 p. 5),

Por sua grande importância, tal como acontece nos países culturalmente avançados, as universidades; mas especificamente, as atividades nelas realizadas; precisam ser frequentemente analisadas tendo em vista a compreensão das transformações sociais (quais são as transformações em pauta, quais as suas causas e formas de expressão, a serviço do que, se colocam etc.) e das suas possíveis influências sobre tais transformações. No âmbito dessas influências a pesquisa, indiscutivelmente, tem sido base de legitimação da excelência universitária. Porém, consideramos que essa constatação não pode preterir que um dos fundamentos da pesquisa é o ensino de qualidade.

Essas razões apontaram a função do ensino superior, também asseguram que a formação profissional não pode ser desvinculada do processo de produção de conhecimento, uma vez que, para se assegurar as dimensões técnicas e as condições histórico-sociais é fundamental a indissociabilidade do tripé, ensino-pesquisa-extensão.

Com isto, no delineamento da identidade desse pedagogo. E diante da finalidade a que se propõe o Ensino superior, a saber: “profissionalizar, iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante” (SEVERINO, 2016, p. 22). Estes, que por sua vez se configuram no tripé que se consolidou historicamente na tradição ocidental. Sendo,

O primeiro objetivo a formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdo de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2016, p. 22).

Por meio destes objetivos, o discente é despertado a se abrir para a humanidade, mediante um processo formativo que se dá através de uma série de mediações pedagógicas, pautadas no currículo e operações relacionais que ocorrem no espaço universitário. Com isso, a educação superior busca objetivar talvez um dos maiores propósitos da educação, que é o aprimoramento da vida humana em sociedade. É a partir desse propósito maior, que a identidade do pedagogo é forjada.

Mediante o exposto, analisa-se as questões em relação a importância da universidade, no processo da construção da identidade do pedagogo, constata-se que os alunos compreendem que a universidade tem um papel, não apenas de fornecer conteúdos, mas de proporcionar conhecimentos que se destinam a servir a sociedade como um todo, e pela frequência de palavras, apontou-se o ensino-pesquisa-extensão como tarefas primordiais da universidade, não como um fim em si mesmo, mas, como bem relatou uma das alunas,

Ela é fundamental, pois, nos apresenta uma formação completa, desde o ensino científico como a formação humana com a importância de olhar para o indivíduo crítico, que pensa e consegue decidir por si só por meio do ensino, pesquisa e extensão (ALUNA, A07, CURRÍCULO 2018).

Esses elementos se destacaram como tarefas primordiais da universidade, dos quase 100% (128 discentes) podemos averiguar o quanto eles compreendiam a importância de tais questões para o processo da construção da

identidade do pedagogo:

Eu acho que a universidade tem um papel muito importante na formação dos professores, pois a universidade é o local do ensino, pesquisa e extensão (ALUNA, A019, CURRÍCULO, 2018).

A universidade auxilia na formação de profissionais capacitados no mercado de trabalho e para a continuação na universidade como ramo de ensino, pesquisa e extensão (ALUNA, A23, CURRÍCULO, 2010).

É através da universidade que o indivíduo tem acesso ao ensino, pesquisa e extensão que colaboram com a sua formação (ALUNA, A81, CURRÍCULO, 2010).

Nesse sentido, tanto o ensino como a extensão são colocadas como meios para se atingir algo maior, ou seja, a formação humana. Nas palavras dos próprios alunos, a universidade tem o papel de:

Preparar um profissional autêntico com ampla formação científica e o mesmo capaz de realizar pesquisas que possa acrescentar em uma melhor formação dos alunos e da sociedade (ALUNA, A61, CURRÍCULO, 2010).

Ela é fundamental, nos apresenta uma formação completa, desde o ensino científico como a formação humana com a importância de olhar para o indivíduo crítico, que pensa e consegue decidir por si só (ALUNA, A07, CURRÍCULO, 2010).

Para capacitar e ampliar os conhecimentos referentes a formação humana (ALUNA, A03, CURRÍCULO, 2018).

Assim, a universidade, dada a natureza desse processo, deve prescindir da pesquisa como sendo a âncora de outras tarefas, o ensino e a extensão.

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviço à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa (SEVERINO, 2016, p. 24).

Para se compreender a relação do que foi exposto com a construção da identidade do sujeito pedagogo, é fundamental pensar na Universidade como lócus privilegiado para a formação desse, assim, presume-se que é na universidade que o pedagogo recebe em grande medida, os primeiros elementos que delimitam sua

identidade, é justamente por isso, que oficialmente se reconhece como pedagogo tão somente aquele que teve uma formação em pedagogia.

Isso pressupõe uma organicidade na formação do pedagogo que se dá pela síntese dos três grandes processos, quais sejam: transmissão e apropriação dos saberes historicamente sistematizados, a pressupor o ensino; processos de construção do saber, a pressupor a pesquisa e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa (MARTINS, 2012).

5.1.2 Na teoria é uma coisa/na prática outra.

Uma das características marcantes da pedagogia, tanto quanto da formação do pedagogo, é a relação entre teoria-prática. Essa relação apresenta-se muitas vezes inalcançável para o pedagogo, na tentativa de colocar em prática o conteúdo que se configurou como elemento importante no processo de sua formação e na construção de sua identidade, é agora questionado pela realidade na qual ele pretende atuar como profissional. É diante disso, que se busca analisar nessa seção, a perspectiva que os discentes têm em relação a categoria acima referida.

A universidade, respectivamente o curso de Pedagogia, é para os estudantes, respectivamente os sujeitos participantes da pesquisa, importante no processo da construção da identidade do pedagogo por proporcionar a base teórica para melhor atuação. Disso, podemos constatar que ao serem indagados a respeito da intencionalidade do curso de pedagogia nesse processo formativo, verificamos que a maioria compreende que é o de a fornecer a base teórica, sendo que para os 30% esse entendimento reduz significativamente.

Tabela 15: Fornece bases teóricas?

SIM	NÃO
100	28

Fonte: próprio autor, 2020.

Pode-se perceber pelos números indicados acima que os alunos têm o entendimento de que o curso se destina em certa medida a proporcionar a base teórica, que por sua vez, os auxilia na sua atuação, isto pode ser constatado pela

colocação dos próprios discentes, como se segue:

O curso tem um papel importante, pois acrescenta a fundamentação teórica que um profissional precisa para atuar (ALUNA, A06, 3 ANO, CURRÍCULO, 2010).

Abrange tanto o teórico, quanto a prática do aprendizado (ALUNA, A07, 3 ANO, CURRÍCULO, 2018)

O curso tem o papel de dar o caminho a ser seguido, base teórica e prático para bons profissionais” (ALUNA, A09, 2 ANO, CURRÍCULO, 2018).

Ora, essa compreensão apresentada pelos discentes revela que o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, tem como finalidade fornecer uma formação em que é possível articular a teoria com a prática, se distanciando desse modo da velha dicotomia. Nisso, pode-se ainda constar nas falas dos discentes um certo reforço a essa questão, quando observam dizendo:

Nos fornece mais conhecimento tanto teórico como prático auxiliando futuramente em nosso trabalho como pedagogo e melhorando a aprendizagem das crianças (ALUNA, A013, 1 ANO, CURRÍCULO, 2010)

Papel de ensinar todo o conteúdo e a prática para que os alunos da universidade saiam capacitados para comandar uma sala de aula (ALUNA, A017, 3 ANO, CURRÍCULO, 2010)

A universidade além de transmitir o conhecimento de forma teóricas, oferece projetar que possibilitam um maior entendimento dos conteúdos na prática, sendo de extremo valor para a formação de futuros profissionais da área da educação (ALUNA, A018, 3 ANO, CURRÍCULO, 2010).

A conclusão que se pode tirar das respostas acima elencadas é que a relação entre teoria e prática são como que indissociáveis e as duas são fornecidas pela universidade. Não obstante, como bem observa Saviani (2007, p. 102),

Em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente, da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática

educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que orientam a atividade educativa. Situa-se nesse âmbito todas as teorias da educação oriundas das ciências humanas que se voltam para a análise do fenômeno educativo, como ocorre com a sociologia da educação.

Essa colocação apresenta em certo grau o problema fundamental da pedagogia, apontando pelos participantes da pesquisa, apesar da compreensão que a maioria teve em relação à importância da teoria, que é fornecida pelo curso, muito alunos concluíram que na prática, a teoria não funciona como deveria.

O que alguns alunos relataram é a velha problemática no processo da formação de professores no Brasil, a não superação da dicotomia entre teoria e prática (MARTINS, 2017). Assim ao serem indagados a respeito da relação teoria-prática fornecida pelo curso de Pedagogia no processo da formação de professores e, no entanto, delineamento de sua identidade, pode-se perceber uma certa insegurança e não concordância entre os participantes, como se vê no quadro a seguir.

Tabela 16: Na teoria é uma coisa, na prática é outra.

Sim	Não
125	3

Fonte: próprio autor, 2020.

As respostas dos participantes mostraram a velha dicotomia entre teoria e prática, que vem assombrando por muito tempo o processo de formação dos pedagogos. De um lado, os conteúdos culturais-cognitivos, por outro o modelo pedagógico-didático. O entendimento é o de que a formação do pedagogo deveria se centrar nos conteúdos, a serem ensinados e que a prática viria com a experiência docente ou, para uma prática eficiente é fundamental que se aposte no preparo pedagógico-didático.

Pelas respostas dos alunos pôde-se notar que prevaleceu na universidade o modelo que aposta nos conteúdos culturais-cognitivo, em detrimento do pedagógico-didático, como bem observou nas universidades prevaleceu o primeiro modelo na formação de professores secundários e o segundo modelo foi adotado, nas

Escolas Normais, para a formação de professores primários. Esse reflexo dicotômico, se constata em algumas respostas, ao serem indagados se existia relação do conteúdo e a prática pedagógica obteve-se as seguintes respostas:

Um pouco, pois ainda estou no 2 ano e para mim está faltando um olhar na prática, pois na vivência escolar é totalmente diferente". (ALUNA, A01, CURRÍCULO, 2018).

Existe, porém na prática nem sempre é possível fazer conforme a teoria (ALUNA, A02, CURRÍCULO, 2018).

O curso é carregado de teoria, mas penso que muitas vezes é insuficiente com a prática, por mais que sejam indissociáveis (ALUNA, A03, CURRÍCULO, 2010).

Muitas vezes a teoria desconsidera a realidade, trazendo dificuldades na prática (ALUNA, A05, CURRÍCULO, 2018).

Os professores buscam exemplos nos conteúdos teóricos para que haja uma relação entre a teoria e a prática, porém alguns aspectos permanecem abstratos e as vezes de difícil projeção no contexto de sala de aula (ALUNA, A08, CURRÍCULO, 2010).

Observa-se no exposto, a dicotomia entre teoria e prática, embora os alunos considerem a importância dos conteúdos para a formação e para uma melhor atuação, encontram, no entanto, dificuldade na sua aplicabilidade. Assim, compreende-se que a superação só é possível quando existir um preparo efetivo no campo pedagógico-didático, uma vez que os alunos apontaram o pêndulo para a teoria, conteúdo, conhecimento a ser ensinado, mas, em contra partida, observaram que na prática, na didática, nem sempre é possível aplicar tais conteúdo.

Portanto, urge a necessidade de superar tal dicotomia. E para se objetivar isso, apoia-se na proposta de Lígia Martins (2017), que aponta as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como possibilidade de buscar uma formação de professores que engloba todos esses elementos. A autora aponta algumas proposições que devem ser levadas em consideração, a saber:

A história deve ser a espinha dorsal de todas as disciplinas, visto que é por ela que podemos compreender o contexto que cada conhecimento foi produzido e porque cada um ainda é essencial para a formação do pedagogo;- Os fundamentos da educação (filosofia, história, sociologia, psicologia, política e gestão escolar) são imprescindíveis para que os alunos se apropriem dos conhecimentos

basilares da pedagogia, enquanto ciência; - As disciplinas de didática e de metodologias de ensino devem propiciar a articulação entre conhecimento teórico e prático para atuação docente, superando o dilema *teoria versus prática*; - A escola deve ser considerada como locus privilegiado para compreensão da educação e do trabalho educativo. (MARTINS, 2017, p. 173).

Essa colocação remete para a convicção de que o ser humano é essencialmente um ser social e histórico. Nisso expressa-se a interdependência para que haja o desenvolvimento, ou seja, o processo de humanização se dá na dependência que o ser humano tem em relação a outro. Diferente de outras espécies, o homem não nasce pronto, acabado, assim, necessita de condições histórico-sociais para se desenvolver e sobreviver. Isto porque,

Para se desenvolverem no plano ontogenético, o homem deve se apropriar das produções de sua espécie – as objetivações do gênero humano acumulados ao longo da história – todavia, estas objetivações do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade não se acumulam pela via da hereditariedade, pela filogênese, ou seja, pelas leis biológicas (MARTINS, 2017, p. 173).

Diante do exposto, pode-se constatar que tanto a humanização do indivíduo quanto seu desenvolvimento se dão mediante um processo dialógico que se inicia a partir do nascimento e se complexificam com o passar dos anos. Neste mesmo raciocínio, negando a ideia herança biológica no desenvolvimento do psiquismo humano, Saviani (2013, p. 13), observa que, “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica”.

Nesse sentido, a educação se torna num instrumento indispensável para o processo de humanização, uma vez que por meio da educação o indivíduo pode se apropriar das produções de sua espécie: as objetivações em si e para si.

Os conteúdos escolares estão no âmbito das objetivações para si, assim como não basta viver em sociedade para se humanizar, não basta apenas frequentar a escola para se apropriar das objetivações para si. Dificilmente esses conteúdos serão aprendidos de modo espontâneo. O ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados da cultura humana depende de ações intencionais e planejadas e na educação escolar, tal tarefa é responsabilidade do professor. Portanto, cabe ao professor ensinar e

ter ciência de que o ensino é um ato teleológico e político. O ato de ensinar demanda planejamento, ou seja, o professor deve antecipar mentalmente quais ações deve tomar para garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o trabalho educativo demanda intencionalidade ao se eleger o objeto de ensino (conteúdos escolares) e as formas mais apropriadas para transmiti-lo. Ensinar é um ato político, uma vez que a escola, enquanto síntese de múltiplas determinações, serve também aos interesses de classe. O saber, o conhecimento não deixam de ser riqueza, ainda que imaterial e a classe dominante não tem interesse em socializá-la, assim como não socializa as riquezas materiais da humanidade (MARTINS, 2017, p. 175).

Nisso, se insere que na formação de professores, uma vez que o homem é um ser social e histórico, a história deve ocupar o lugar central no trabalho educativo, uma vez que:

[...] pelo caminho da história, os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador (SAVIANI, 2012, p. 129).

A razão dessa colocação se dá pelo entendimento de que, as disciplinas do curso de Pedagogia seriam estudadas de forma muito mais contextualizadas, o que possibilitaria uma certa articulação com a história da educação, posto que o estudo histórico do desenvolvimento de cada uma delas proporcionaria aos professores compreendê-las enquanto síntese de múltiplas determinações, ou seja, os conhecimentos que são considerados essências para a formação de professores seriam compreendidos em sua gênese e em seu desenvolvimento (MARTINS, 2017).

Diante disso, a formação de professores se daria mediante uma certa organicidade, que foi delimitada por Martins (2017), como sendo a síntese de três grandes processos, os quais podem ser descritos da seguinte maneira:

Processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; processo de construção do saber, a pressupor a pesquisa e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retorna numa dinâmica de retroalimentação do ensino e de pesquisa (MARTINS, 2017, p. 5).

É por meio desses processos que se viabiliza a organicidade entre

ensino, pesquisa e extensão. Assim, é através do ensino que os dois últimos atingem sua expressão máxima, isto porque, o ensino coloca o formando em relação com a ciência, e por meio da pesquisa acontece o desenvolvimento, o que denota uma interdependência, porém, é fundamental de acordo com Saviani (1984), na especificidade de cada processo, assim, a pesquisa deve ser considerada uma incursão ao desconhecido, que só se define por confronto com o conhecido ou seja, “ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista (SAVIANI, 1984, p. 51).

Para tal, é necessário que o ensino seja sólido, uma vez que esse, é em última instância, veículo para a produção do conhecimento, o que faz com que, os futuros pedagogos por meio da reflexão abstrata que se dá através do conhecimento do método científico consigam novos saberes. Nesse contexto, “os processos de ensino e de produção de conhecimentos possibilitam que professores e alunos interfiram direta e indiretamente sobre a realidade social a partir de necessidades nela identificados” (MARTINS, 2017, p. 6).

Como se vê, nas colocações acima, ao optar por esse caminho, a universidade passa a reconhecer a prática social como critério valorativo no processo de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, no que ela produz. Nesse sentido, a extensão não é apenas um meio que o professor tem para atingir seus objetivos, ou seja, ascender a carreira e passar a ter uma remuneração melhor, pelo contrário, ela deve ter em vista o propósito que lhe deu origem, o de “retornar à população, em especial à população carente, suas produções e seus conhecimentos” (MARTINS, 2017, p. 7). Nisto, o valor da extensão se equipara em certo grau ao do ensino e pesquisa, uma vez que ela fornece por meio de dados empíricos, mecanismos que possibilitam a reelaboração para a construção do conhecimento.

Ainda, quanto a extensão, o Regimento Geral da Extensão Universitária na UNESP, Resolução UNESP nº 102, de 29 de novembro de 2000, respectivamente no artigo 1, a extensão é entendida como sendo um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre Universidade e a sociedade. O que se tem no exposto, é o modelo pedagógico pautado no princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão, que compreende a universidade numa organicidade com a sociedade. (BRASIL, 2000).

Em tom de conclusão, faz-se uso das observações de Ligia Martins (2017), ao apontar algumas questões que dão sustento ao que foi exposto, ou seja, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamentos metodológicos do ensino superior, apenas se encaixa na ideia de universidade que seja pública, gratuita e de qualidade e que se estruture num compromisso real com as injustiças que marcam a sociedade. Ainda,

Ensino pesque e extensão são atividade constitutivas do ensino superior e devem ser contempladas nos Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos, norteadores do trabalho coletivo de formação. Não as compreendemos com tarefas individualizadas requeridas em todas as disciplinas, dado que empobreceria a própria construção de conhecimentos, limitando-a ao que é aplicável imediatamente (MARTINS, 2017, p. 10).

Deste modo, a indissociabilidade nos direciona para uma formação de professores que se dá por meio da interdisciplinaridade, de modo a superar a fragmentação e os equívocos que ainda muitos professores e futuros pedagogos carregam em relação à questão do ensino-pesquisa e extensão.

5.2 CATEGORIA 2: O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA INTENCIONALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

É fácil perceber a relação que existe entre as categorias que estão sendo analisadas, e como essas descrevem em certo grau o processo formativo do sujeito pedagogo. Assim, por se compreender que é a partir do currículo, onde se estabelece e se delimita praticamente todo o percurso formativo do sujeito pedagogo, busca-se nessa seção, analisar, mediante a perspectiva dos discentes (participantes da pesquisa), como estes percebem a intencionalidade do currículo na construção da identidade do pedagogo.

5.2.1 O Pedagogo político

Seria um equívoco acreditar na neutralidade das diretrizes curriculares. A educação como um processo de formação humana, se dá em muitas situações através de um ato político. Nisso, as propostas educativas, preocupadas

com a educação para a cidadania tem um vínculo estreito com a política. Deste modo, deve-se pensar a formação do pedagogo não meramente como um processo de transmissão de conteúdo, mas, como um ato político. Assim, mediante uma articulação mais abrangente, objetiva-se nesse tópico analisar a perspectiva que os sujeitos da pesquisa, têm em relação a formação política do educador, ou seja, do sujeito pedagogo.

Essa análise parte de duas perguntas do questionário aplicado, a saber: a sétima e oitava pergunta. Em que o teor destas girava em torno do que o curso oferece como conteúdo que trabalhe de maneira clara a formação ético-político e, a intencionalidade do currículo nesse processo de formação. As respostas foram diversas, porém, por ter sido duas questões de cunho fechado com opção para comentários. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 17: Existe nas disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia conteúdos que abordam de forma clara e direta a formação ético-político do sujeito pedagogo?

SIM	NÃO
117	11

Fonte: próprio autor, 2020.

Tabela 18: Em relação ao que você estudou até aqui, pode-se afirmar que o currículo de pedagogia apresenta uma certa intencionalidade política e ética para a formação do pedagogo?

SIM	NÃO
122	6

Fonte: próprio autor, 2020.

Para se analisar o posicionamento dos discentes, como se observa nas tabelas acima, parte-se do pressuposto de que a universidade, por desempenhar um papel social no processo formativo, deve formar para a cidadania, e isto evidentemente implica oferecer uma formação política aos futuros pedagogos. Evidentemente que não se deve pensar em sujeito político no sentido partidário, como respondeu uma das participantes: o sujeito ético-político é um “*um professor comunista*” (ALUNO, A95,).

Bem, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo enquanto sujeito político, são normatizados não apenas por diretrizes curriculares nacionais, mas, carrega em seus pressupostos, diretrizes educacionais que são cunhadas por agências multilaterais, como a UNESCO, OCDE, Banco Mundial e OMS. (OLIVEIRA;

BORSSOI; GENRO, 2011). Mas, isso não significa que no processo de organização do currículo do curso, e aqui referindo-se ao curso de Pedagogia, a universidade não goza de alguma autonomia, pelo contrário, ao se deparar com os dispositivos legais, e de modo mais abrangente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), percebe-se a autonomia da universidade, principalmente no que se refere à possibilidade de uma formação política.

Como observou Oliveira, Borssoi, Genro (2011, p. 92)

as diretrizes trazem significativas contribuições em socialização e sociedade, algumas indicações sobre ética, democracia e cidadania, e escassas referências à política. Revelam, contudo, certo esquecimento ou ausência em seu texto de elementos que tratassem diretamente da formação política de professores.

Não obstante, o desafio da universidade, especificamente o curso de Pedagogia, é o de habilitar o pedagogo na construção de competências, tanto quanto de formação política. Nisso,

O desafio da universidade é viabilizar propostas que atendam às DCN's do curso sem, contudo, perder-se do sentido público e político que a institui. A universidade sempre esteve conectada aos interesses do sistema educacional como um todo, ou seja, articulada à construção do projeto de país, ao projeto nacional – à cidadania (SANTOS, 2005 *apud* OLIVEIRA; BORSSOI; GENRO, 2011, p.93).

A importância da universidade e especificamente o curso de Pedagogia no processo de formação do sujeito político se dá na relação com as necessidades de democratização e a produção técnico-científico, levando em consideração a ação docente e a produção teórica, sem desconsiderar a ética, que em última instância perfazem as questões que constituem o sujeito político. E essas questões,

remetem a pensar também na identidade dos sujeitos que se constituem, e na própria identidade que assume a universidade, enquanto instância de Educação Superior. À sua identidade está também associada à sua autonomia e seu compromisso social com os contextos local e global. Identidades, tanto de indivíduos quanto de instituições, se constituem em uma rede de significações – a sociedade. Complexas, as redes sociais se articulam, em arranjos e contradições que constituem outras redes numa teia que tece a ampla e diversificada malha global. Reinventar o sujeito político exige da universidade reinventar-se como instituição política, que ancora seu tripé de formação – ensino, pesquisa e extensão – no agir social, nas

relações que articula nas redes e malhas sociais. (OLVEIRA, BORSSOI, GENRO, 2011, p. 93).

O que se tem em vista é um processo formativo político do sujeito que está ancorado na base do tripé que orienta a função da universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Nisso, o agir político se traduz na busca constante de atender àqueles interesses como justiça social, democracia e não menos importante, a cidadania. Assim, pensar na formação política do sujeito pedagogo é pensar na educação como sendo um bem comum.

Isto posto, elenca-se alguns pareceres dos discentes de modo a aprofundar-se nessa análise. Para maioria dos participantes, a formação política do sujeito pedagogo se dá através de algumas disciplinas específicas, a saber: Disciplinas: Filosofia; Sociologia, Gestão e Coordenação, Políticas Educacionais, Organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar, Educação, diversidade e Currículo.

Como é de se esperar, a formação política do pedagogo foi descrita pelo discente como um elemento que muitas vezes não se compreende de maneira clara, isto porque, como já foi referido acima, o termo “político” é em certa medida carregado de controvérsias, foi nesse sentido que para outros alunos a resposta a essa formação não é visível e se assim for, é difícil de explicar, como bem colocou uma das participantes:

Tem essa formação, mas não argumento sobre porque para mim é complexo, desculpe (ALUNA, A01, CURRÍCULO, 2018).

Existe em algum momento, em algum conteúdo, mas nem sempre de forma direta (ALUNA, A02, CURRÍCULO, 2010)

Desconheço (ALUNA, A05, CURRÍCULO, 2018).

Não digo de forma clara e direta, pois o discurso é totalmente fragmentado da realidade escolar. algumas disciplinas: educação e diversidade, gestão e currículo, sociologia” (ALUNA, A89, CURRÍCULO, 2010).

Apenas parcialmente, varia de acordo com a disposição do docente da disciplina e, geralmente são disciplinas da grande área da política educacional (ALUNA, A40, CURRÍCULO, 2010).

De forma clara e direta acredite que não exista, mas os professores que ministram as disciplinas são essenciais para tal (ALUNA, A39, CURRÍCULO, 2010).

Ora, essas controvérsias entre os alunos podem em certa medida deflagrar uma falta de clareza do que de fato o curso como um todo se propõe a formar, no que se refere à formação do sujeito político. Porque a controvérsia não está apenas na discordância a respeito do que é ensinado ou na intencionalidade e clareza que o curso se propõe a formar em relação ao sujeito político, mas, na compreensão, ou seja, os discentes não têm claro que formação política é essa. Não obstante, para outros discentes, vemos um posicionamento tanto quanto diferenciado:

Em praticamente todas as disciplinas temos uma abordagem que leva a formação ético-política, ser pedagogo é algo que precisa muito considerar esse fator, por conta disso as disciplinas sempre trazem consigo algo de caráter ético-político, para completar a formação que não pode ser apenas teoria e pensar também na questão social (ALUNA, A016, CURRÍCULO, 2010).

Em todas as disciplinas praticamente nós ouvimos e conversamos sobre como é importante ter uma posição política definida e também sobre a ética que temos que ter firme, afinal lidamos com pessoas e todas têm que ser tratadas com respeito e dignidade, independente de qualquer coisa (ALUNA, A017, CURRÍCULO, 2010).

As disciplinas sempre tentam abordar o âmbito ético-político de forma a relacionar questões importantes que envolvem o cenário da educação brasileira (ALUNA, A41, CURRÍCULO, 2018).

Praticamente todas as nossas matérias é falado sobre nossa responsabilidade ético-política. afinal o professor é em grande influenciador e gerador de opiniões. (ALUNA, A80, CURRÍCULO, 2010).

Diante disso, é fundamental ressaltar que a formação política dos educadores, que se dá a partir da formação de pedagogos, resulta numa diversidade de nas habilitações destes, isto por que o curso de pedagogia apresenta em sua diretriz uma diversificação nas habilitações destes profissionais: professor para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional e, em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos (BRASIL, 2006), deve-se acrescentar no exposto, o Gestor Educacional. Oliveira, Borssoi, Genro (2011), ao apontar a fragilidade da formação política do pedagogo, sintetiza da seguinte maneira:

Quando nos referimos ao Pedagogo falamos do educador, do gestor, do pesquisador e principalmente do professor. Questões históricas do currículo dos cursos de magistério – que ainda influenciam a concepção da formação de professores e pedagogos no Brasil hoje – denunciam diversas causas do que parece um esquecimento da formação política dos educadores. (OLIVEIRA, BORSSOI, GENRO, 2011, p. 96).

Deste modo, uma análise mais abrangente na indicação que os discentes deram em relação às disciplinas que trabalhem diretamente com a formação política do sujeito pedagogo, e sua respectiva justificativa como acima referido, leva-se a inferir que se vê um certo compartimento e nenhuma disciplina trata diretamente a capacidade política do pedagogo, ou, do professor, o que o impossibilita em última instância delimitar de maneira clara sua identidade e conseqüentemente enfrentar e compreender seus papéis, uma vez que “se não há a conversão política, o debate, o espaço público para discutir o que é do político, perde-se o que é do agir e do coletivo, e as pessoas se fecham cada vez mais em suas necessidades de labor, trabalho e consumismo” (OLIVEIRA, BORSSOI, GENRO, 2011, p. 96).

A política, portanto, como meio que “organiza de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas” (ARENT, 1998, p. 24). Se torna imprescindível para construção do mundo compartilhado, ou seja, por meio da política, busca-se cuidar do bem público. É diante disso que Comte-Sponville (2002, p.28), define a política como sendo:

[...] a gestão não guerreira dos conflitos, das alianças e das relações de força – não entre indivíduos apenas (como podemos ver na família ou num grupo qualquer) mas na escala de toda sociedade. É, portanto, a arte de viver juntos, num mesmo Estado ou numa mesma Cidade (pólis, em grego), com pessoas que não escolhemos, pelas quais não temos nenhum sentimento particular e que são, sob muitos aspectos, nossas rivais, tanto quanto ou mais até que aliadas.

A partir disso, a política se estrutura numa configuração do dissenso, dessemelhança estabelecida nas lides e contraposições sociais. Deste modo, esse olhar para a política a partir do dissenso, obriga-nos a abraçar o significado de política como liberdade, (ARENT, 2008), uma vez que, a liberdade só é possível na realização de projetos coletivos, mesmo que isto seja diferente de projetos de indivíduos ou grupos sociais. Com isso, não se objetiva um consenso, mas, uma mediação para se

evitar conflitos, o que torna a política mais uma vez: “A vida comum e conflituosa, sob o domínio do Estado e por seu controle; é a arte de tomar, conservar e de utilizar o poder. É também a arte de o compartilhar, mas porque, na verdade, não há outra maneira de tomá-lo”, (COMTE-SPONVILLE, 2002, p. 30). Com isto, podemos constatar que:

O que está em jogo é a própria dimensão de nossa existência, não como sujeito, mas como indivíduo singular imerso no coletivo. Ao participar de um projeto comum agimos no mundo em uma amplitude que a esfera dos interesses privados não alcança. Só existe liberdade situada no contexto do espaço público. O mundo é objeto e cenário da liberdade humana, é ele o algo comum que dá sentido a existência dos indivíduos. É agindo no mundo, em prol do comum, que reforçamos o espaço compartilhado e o compromisso coletivo com ele. Em um mundo esfacelado, numa sociedade atomizada, de grupos isolados que não estabelecem o diálogo político, resta a cada um, ou grupo, apenas defender-se dos outros, destruindo a própria liberdade. (OLIVEIRA, BORSSOI, GENRO, 2011, p. 97).

A liberdade, portanto, se dá em prol da coletividade, em que conflui a relação indivíduo-sociedade, mediante a dialogicidade, se abre para o outro, de modo a buscar o bem comum, assim, não se pode imaginar sociedade sem cooperatividade, colaboração, proteção, confiança, “é por isso que construímos redes de relacionamentos interdependentes que denominamos sociedade” (KUIPER, 2019, p. 19). Só podemos compreender indivíduo-sociedade mediante uma relação, isto porque, estes se constituem mutuamente.

Nisso, a formação política do sujeito pedagogo ganha sentido justamente por se configurar um meio, que possibilitará a construção de novos mundos, que se alcançam por meio da educação. Essa que por sua vez:

Tem duas funções em prol da liberdade singular de cada um: inserir esse o novo no mundo, e instruí-lo para que sua singularidade se desenvolva comprometida com a vida pública e tenha fundamentos para agir com liberdade. o educador, ao instruir e socializar o ser humano atende a um projeto social comum, configurando-se dessa forma também como um ser político, (OLIVEIRA, BORSSOI, GENRO, 2011, 97).

Assim, a formação política do pedagogo, tem em vista a busca pela compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, e pelo comprometimento pelo bem comum. O verdadeiro sentido de educador se traduz no exercício de se

comprometer com o mundo, ou seja, educar é em certo sentido um ato político e por isso, ignorar a formação política dos educadores é imprudente, pois a educação não é um empreendimento neutro, e pela própria natureza da instituição o educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político (APPLE, 1982).

A formação política do pedagogo lhe possibilita ter um olhar para além do que está dado. É nesse sentido que para ao problematizar a formação política, observa que o status de cidadão deve ser o elemento principal do educador, deste modo, a postura política no exercício de sua profissão é inevitável, uma vez que não existe neutralidade na educação.

Sendo a educação uma ação que incide diretamente no coletivo, a prática de professores que não é apenas de ensino, mas é também de formação, tem consequências sociais e políticas em longo prazo e por isso exige que o educador tenha uma melhor inserção cultural e uma dimensão política. Quando pensamos na responsabilidade da universidade em oferecer essa formação política para o educador, duas questões se apresentam: Como a formação do pedagogo pode contribuir para seu comprometimento político? E o que estamos reivindicando quando defendemos uma formação política no curso de Pedagogia? (OLIVEIRA, BORSSOI, GENRO, 2011, p. 98).

O autor, aponta dois caminhos possíveis, como esforço de todo o corpo docente e discentes dos cursos de pedagogia, questões teórico-políticas e temáticas da ciência política como elementos imprescindíveis no preparo dos sujeitos para a atuação na esfera pública o que em certa medida se configura como experiências políticas na formação dos educadores. Nisso, a universidade em sua função social, deve proporcionar também a formação política, humana e ética, não apenas a formação técnica. Isto porque, o preparo desses profissionais deve ser projetado para além do trabalho docente em ambiente escolar e, estendê-lo para um agir na coletividade, que inevitavelmente exigirá a potencialização na formação humana, que é entendida aqui por ética e política.

Pensar a formação de um profissional nesse sentido significa oferecer a partir do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão- conteúdos e práticas reflexivas que envolvem tanto a valorização do bem comum, o comprometimento com o mundo e o sentimento de uma identidade coletiva, quanto saberes voltados ao campo teórico da política. O ensino na universidade pode oferecer base científica e humanística, estudos específicos da ciência e do campo da política, propiciando nas disciplinas espaço para o debate, para identificar-se e comprometer-se com mundo, (OLIVEIRA, BORSSOI, GENRO, 2011, p. 99).

Neste sentido, a extensão como um dos pilares da universidade no processo formativo, se traduz no compromisso de insistir na relação e importância e formação política, uma vez que por meio dessa é possível o engajamento social. A pesquisa por sua vez, possibilita a reflexão crítica sobre a realidade humana. Com isso, é necessário que essas questões estejam claramente contempladas nas diretrizes curriculares nacionais, para que a formação do sujeito pedagogo não seja fragilizada e fragmentada.

5.2.2 O Pedagogo Ético

Nesta subcategoria procura-se analisar a perspectiva que os discentes têm em relação à formação ética do sujeito pedagogo. Para tal, conceituamos ética e moral, apontamos a ética como sendo elemento constitutivo da competência docente, no demais, faz-se uma análise breve para se compreender como as DCNs e as PCNs, abordam a importância da ética, tanto no processo formativo do pedagogo, como em sua atuação como docente.

Partimos da premissa de que a epistemologia e a ética são duas facetas da mesma moeda. Assim, a busca pela verdade é também condição para agir eticamente, uma vez que, o mundo do verdadeiro conhecimento e o ato ético é apenas um, (ENKVIST, 2019). Deste modo, a formação do pedagogo deve se dar não apenas mediante a aquisição de conhecimentos que lhe habilitam como profissional, mas, deve-se incluir a ética como elemento indispensável no decorrer da formação e na construção da carreira. Assim, a teoria e técnica, por mais que sejam de igual importância não devem sobrepor à formação ética.

É diante disso que pode-se notar em nossa análise uma certa valorização e preocupação por parte dos discentes em relação a ética como elemento indispensável, não só do processo formativo do pedagogo, mas, na sua atuação profissional, uma vez que,

a ética possibilita ao sujeito pedagogo a ter um olhar para o humano e perspectiva de fazer a diferença e ajudar o ser tanto na profissão tanto no social (ALUNA, A01, CURRÍCULO, 2010).

A resposta acima, supervaloriza a ética e aponta para uma formação

que se orienta por uma lógica voltada para o humano. É assim, que a análise constatou que dos que responderam o questionário, isto é, 128 participantes, todos mostraram uma preocupação em relação à formação ética, não obstante, 90% dos mesmos, apontou uma certa deficiência por parte do curso, em fornecer essa formação, como atestam as seguintes respostas

para mim, a ética é extremamente importante, porém, mas não argumento sobre porque para mim é complexo, desculpe, (ALUNA, A01, CURRÍCULO, 2010)

existe em algum momento, em alguns conteúdos, mas, nem sempre de forma direta (ALUNA, A012, CURRÍCULO, 2018).

falta um pouco de estudo nessa área (ALUNA, AO3, CURRÍCULO, 2018).

Contrário ao que foi exposto, outros 10% compreendem que o curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina fornece uma formação ética que os possibilita ter uma atuação mais humana. A ética, é, portanto, tida como indispensável pelos discentes no processo de formação, o que denota uma certa consonância com a proposta do PPC da instituição, quando, ao descrever a finalidade da Universidade como um todo aponta que:

A UEL tem como finalidade gerar, disseminar e socializar o conhecimento em padrões elevados de qualidade e equidade; formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento; valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber; promover o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural da sociedade; conservar e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia; estimular a solidariedade humana na construção da sociedade e na estruturação da vida e do trabalho; educar para a cidadania, estimulando a atuação coletiva; propiciar condições para a transformação da realidade, visando justiça e equidade social; estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas contemporâneos; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (UEL, 2018, p. 13).

Sublinha-se respectivamente o compromisso de se conservar e difundir os valores éticos e o educar para a cidadania, tendo como finalidade proporcionar condições para transformar a realidade. É diante disso, que se constata que essa intencionalidade ética no processo formativo do sujeito pedagogo,

aparentemente, é em certa medida captada pelos discentes, assim, para Aluna (A28), o curso “*tem a intenção de formar um profissional pedagogo, ético e crítico*”. Ou, de maneira mais completa, a Aluna (A51), que para ela, o curso “*busca formar o sujeito em sua complexidade, nos aspectos políticos, éticos e didáticos*”.

O que se nota é a presença do elemento “ética” como central no processo formativo do pedagogo, o que em si, demonstra sua importância e indispensabilidade. Não obstante, a pergunta direcionada para os discentes no tocante à formação ética, mesmo sendo de cunho fechado, com justificativa, os resultados obtidos, foram um pouco dissidentes, à medida em que os discentes entendiam a importância da ética no processo formativo, ao mesmo tempo em que não viam de maneira muito clara como o Curso proporcionava tal formação.

Isso nos levou a analisar de maneira mais detalhada o projeto pedagógico do curso de pedagogia, ao que constatamos que esse não dá um detalhamento cuidadoso em relação à formação ética do pedagogo, evidentemente que isso não significa que a importância da formação ética seja negligenciada ou não tenha sido contemplada no projeto, mas, essa falta de detalhamento, nos levou a outra conclusão.

A problematização da ética, como elemento indispensável no processo formativo do sujeito pedagogo, tem recebido pouca atenção pelos profissionais da educação e não só foi diante disso, que ao se fazer um levantamento de artigos, dissertações e teses, que abordassem diretamente essa questão, concluiu-se que tem pouco material à disposição. Ou seja, por mais que a ética seja vista, tanto pelos discentes como pelos docentes e pela sociedade, como fundamental para articulação das relações humanas, ainda assim, não recebe atenção que merece, principalmente no que tange a formação ética dos sujeitos pedagogos.

As diretrizes educacionais que buscam orientar não só a formação docente, mas também a prática pedagógica, apresentam uma visão não tão clara em relação à formação ética. Questão essa que pode ser constatada nos PCNs, que ao delimitar o conjunto de orientações pedagógicas sobre os conteúdos das disciplinas e suas áreas de saber, aponta o ensino da ética como um tema transversal, ou seja, não pertencendo a nenhuma disciplina em particular. E isso se reflete nas respostas dos participantes à medida que estes percebem a presença da ética:

em alguns momentos do curso fala-se sobre a ética (ALUNA, A023,

CURRÍCULO, 2010).

podemos a ética sendo abordada nas matérias de política da educação coordenação pedagógica, educação infantil entre outras. que nos fornece, todo um conhecimento político e ético sobre a profissão do pedagogo (ALUNA, A013, CURRÍCULO, 2010)

Mesmo que essas diretrizes decorram da LDB 9.394/96 (BARSIL, 1996), tendo como fundamento os princípios da Constituição Federal de 1988, em que se estabelece que a construção de uma sociedade democrática é responsabilidade de toda a população, tendo a escola como indispensável nesse processo, por ser o espaço de efetivação de relações democráticas, de afirmação da cidadania em que a participação, o sentimento de corresponsabilidade social, a igualdade de direitos e o princípio da dignidade humana devem portanto permear todas as interações deste espaço (SILVA, 2010). Ainda assim, existe uma certa complexidade, principalmente, no que tange ao ensino da ética, como atesta a resposta a seguir,

existe, mas sem muita clareza em alguns casos (ALUNA, A123, CURRÍCULO, 2018).

De acordo com os PCNs, a ação docente deve ser orientada ou pautada na ética, isto porque, as ações dos docentes nos espaços pedagógicos estão imbricadas de valores, atitudes, conceitos e prática social, o que quer dizer, que não existe uma neutralidade no processo formativo. e a efetivação destes elementos dependem do desenvolvimento da autonomia, do aprendizado de cooperação e da participação social que os discentes adquirem (BRASIL, 1997).

A busca por uma sociedade “livre, justa e solidária” é o cerne da questão. Deste modo, essas diretrizes orientam para a consecução de tal objetivo a observância de alguns pontos, dentre eles:

a criação de um conjunto central de valores indispensáveis a afirmação da democracia que, por sua vez, além de ser um regime político é, também, uma forma de sociabilidade em que deve prevalecer “a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, com a diversidade”; e a consideração da abstração dos valores, tendo em vista que a “Ética trata de princípios e não de mandamentos [...] é um eterno pensar, refletir, construir” (BRASIL, 1997, p.72)

Nisso se insere a razão pela qual, os PCNs, abordam o tema da ética em termos transversal, contrastando-a com a antiga disciplina de Educação Moral e

Cívica que no seu percurso esteve marcada por um tom de moralismo “consubstanciando-se em graves problemas pedagógicos e éticos tendo em vista a ênfase no espírito doutrinador e a falta de relação entre a teoria e prática” (SILVA, 2010, p. 84).

Deste modo, os parâmetros compreendem que a relação afetiva é fundamental para que os valores e as regras sejam potencializados em atitudes, assim, “o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma vida boa” (BRASIL, 1997, p. 80). Para que isso se efetive, é necessário abordar a ética de forma transversal, ou seja, a vivência escolar deve estar permeada de uma ação intencional que considera o espaço escolar a partir de uma perspectiva política e social que “influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas” (BRASIL, 1997, p. 38).

Diferente do que se pretendia com a disciplina Educação Moral e Cívica, agora, o processo de formação ética se dá não de forma imposta ou sem uma certa reflexão conjunta, mas:

Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que as questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (BRASIL, 1997, p. 73).

Assim, é por meio do trabalho pedagógico como um todo, que o tema “ética” deve ser trabalhado, não mais propriamente em uma disciplina especificamente, ou seja, a ética deve permear as ações do pedagogo, e o mesmo deve apontar para os discentes aqueles elementos que se configuram como indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática, justa, dialógica, solidária. Entendemos, no entanto, que essa proposta nem sempre é viável, uma vez que nem sempre o que se propõe é efetivamente o que se pratica. A ética como tema transversal, proposto pelo PCNs, exige que o pedagogo tenha tido uma formação ética muito sólida.

E para se compreender essa questão, precisa-se localizar a formação

ética proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica. A ênfase das Diretrizes, no que se refere à formação de professores da Educação Básica, recai no fato de que a educação, neste nível de ensino, deve estar imbuída pelos princípios e valores da sociedade democrática como um constitutivo coletivo, que tem no contexto universitário oportunidade primordial de exercício por ser espaço eminentemente de formação de profissionais (SILVA, 2010).

Das inúmeras sinalizações propaladas pelas DCNs, uma em especial recebe destaque, que é a de reestruturação do ensino e da formação docente devido as complexidades que se impõem no cenário atual da educação. Assim, o currículo deve buscar uma formação de professores que desenvolva competências e tenha em cerne nuclear a pesquisa e a interdisciplinaridade como pressuposto que articula teoria à prática. Como se lê no texto oficial, a educação superior deve preparar os futuros docentes para a

[...] finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (BRASIL, 2002, p. 25).

Como se nota, a ética é colocada dentro de um conjunto de elementos que no seu todo, configura o arcabouço necessário para a formação do pedagogo, nisso se insere o comprometimento da formação do pedagogo com os valores alicerçados no ideal de uma sociedade democrática, como um dos eixos de competências elencados pelas DCNs. Isso posto, tem-se que a formação do pedagogo deve “pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos (BRASIL, 2002, p. 41).

Constata-se que a ênfase dada pelas DCNs em relação à formação de professores possibilita uma formação sólida que visa responder as demandas produtivas e econômicas globalizadas, postas pela sociedade atual. Os desafios éticos se tornam mais do que fundamentais para o desenvolvimento da profissão docente. Assim, das orientações para a formação ética sinalizadas pelas DCNs relativa ao curso de pedagogia, pode-se averiguar no art. 2º disposto no primeiro parágrafo, em que lemos a respeito da definição de docência como sendo:

Ação educativa é 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, § 1º).

Na citação acima, a relação entre os valores éticos e o processo de ensino aprendizagem se configuram como elementos centrais para a socialização e produção do conhecimento, uma vez que nesse processo o envolvimento de todos os sujeitos é inevitável. Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, não delimitam com precisão, a partir de algum referencial específico. A ética é compreendida como elemento que qualifica as atitudes engajadas para o profissional em formação.

Todavia, não faz referência que a temática se constitua como objeto de estudo durante a formação para o alcance dos objetivos mencionados. Esse fato nos chama atenção uma vez que os pedagogos que forem atuar na área da educação escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo na área de gestão ou coordenação pedagógica deveriam ter o tema ética contemplado em sua formação, considerando que este é um dos temas transversais para essa etapa da Educação Básica. (SILVA, 2010, p. 94).

É nisso que se constata as deficiências que encontramos quando nos referimos à formação ética do sujeito pedagogo, uma vez que, tanto as diretrizes educacionais para formação docente, quanto as DCNs para a formação de professores e nas DCNs para o curso de Pedagogia, não se tem explícito e de forma mais clara a intencionalidade da importância da formação ética do pedagogo.

Isto posto, para se compreender a ética como elemento constitutivo da competência docente, cabe uma definição do que é a ética e em seguida alguns apontamentos de sua importância, não apenas no processo formativo do sujeito pedagogo, mas também no exercício da profissão e do agir humano. Assim, temos que,

Etimologicamente a palavra *ética* vem do grego *ethos*, que designa os costumes constituídos em uma comunidade pela sua tradição, bem como o comportamento do indivíduo, seu caráter desenvolvido no interior dessa comunidade. No latim, esse termo é substituído pelo

termo *mos*, que possui o mesmo significado. Nota-se que ética e moral possuem significado etimológico análogo. No entanto, no decorrer da história, esses termos ganham cada um uma definição específica. Desta forma, são atribuídas à moral as formas de comportamento humano julgadas socialmente como boas ou más, justas ou injustas, permitidas ou proibidas; ao passo que a ética se desenvolve como as reflexões filosóficas realizadas em determinada circunstância histórica em relação à moral, tanto no que concerne ao fato moral em si nas relações sociais como às diversas formas morais que aparecem em cada sociedade (BUENO, 2011, p. 91-92).

Diante dessas colocações é necessário se atentar ao fato de que muito se discute a respeito da diferenciação entre ética e moral, sob alegação de que a ética se configura numa reflexão filosófica, sobre a moral, e que a moral por sua vez seria os costumes, os hábitos, os comportamentos dos seres humanos, as regras de comportamento adotados pelas comunidades. Porém, do ponto de vista da história da filosofia, a diferença entre ética e moral, inexistente, uma vez que a moral é a tradução latina para a palavra grega original ética.

Outra confusão recorrente quando se fala em moral, é pensar nela como sendo uma forma de punição, condenação ou restrição da liberdade humana. O que não passa de um mal entendido, uma vez que a moral, começa propriamente onde somos livres, onde nenhuma punição é possível, (COMTE-SPONVILLE, 2002).

Peter Singer, em seu livro *Ética Prática* (2018), chama atenção para outros equívocos que muitas vezes se tem a respeito da ética, dentre esses equívocos, o autor ressalta o postulado de que muitos consideram que o principal tema da ética é o sexo. Neste sentido, quando se pensa na ética é quase que instintivo associá-la a moralidade sexual. O que de certa maneira tem gerado inúmeras controversas, isto porque a questão da sexualidade continua sendo um problema para muitas famílias e educadores. Singer (2018, p. 19), ainda argumenta que “em relação ao predomínio dessa noção limitada de moralidade, popularizou-se a opinião de que ela seria um sistema de proibições puritanas e irritantes cuja função básica seria a de impedir as pessoas de se divertirem”.

Outro equívoco observado por Singer (2018, p. 20), é aquele de que a ética é uma boa teoria que não funciona na prática, ou seja, “um sistema ideal de grande nobreza na teoria, mas inaproveitável na prática”. O que para Singer, não passaria de um grande equívoco, uma vez que, “o contrário dessa afirmação está mais próximo da verdade: um juízo ético que não é bom na prática se deve ressentir também de um defeito teórico, pois a questão fundamental dos juízos éticos é orientar

a prática.

Tendo elencado esses equívocos, cabe então reforçar o que vemos dizendo até aqui, tradicionalmente, a ética é vista como sendo uma disciplina da filosofia, conhecida por filosofia moral, que enfrenta dentre muitas questões, o problema de saber como devermos viver.

Sánchez (2018, p. 23), define a ética como sendo “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”. Ao que Comte-Sponville (2009, p. 20), acrescenta, dizendo que a amoral é

O conjunto do que um indivíduo se impõe ou proíbe a si mesmo, não para, antes de mais nada, aumentar sua felicidade ou seu bem-estar próprios, o que não passaria de egoísmo, mas para levar em conta os interesses ou os direitos do outro, mas para não ser um canalha, mas para permanecer fiel a certa ideia da humanidade e de si.

Neste sentido, a moral deve responder sempre à pergunta: o que devo fazer? E não, o que os outros devem fazer? Porque a moral só é legítima na primeira pessoa, tendo em vista o bem comum. Nisso já constatamos a importância da ética no processo formativo do pedagogo, uma vez que, no agir eticamente ele busca o interesse ou direito do outro, levando em consideração a ideia de humanidade que o orienta.

Evidentemente que a ética ou a moral, abarca um campo muito amplo, ela permeia praticamente todos os ramos do saber, sua relação com a busca do conhecimento são quase que intercambiáveis, ou como bem coloca Enkvist (2019, p. 16)

Desde Sócrates, saber em que consiste a verdade é a condição para agir de maneira virtuosa, porque o mundo do verdadeiro conhecimento e do ato virtuoso é apenas um, ou, dito com outras palavras, a epistemologia e a ética são duas facetas da mesma coisa.

Assim, a ética na sua forma mais prática, busca em última instância, estudar as relações e o comportamento dos homens em sociedade. A ética está relacionada à ação; deste modo, tudo o que o ser humano faz tem relação com a ética, inclusive o ato educativo, porque cada vez que o homem age faz suas escolhas éticas, e nisso inclui a nossa relação com o outro. Assim:

Pode-se dizer que seu objeto de investigação é o comportamento humano em sociedade, mais especificamente o comportamento moral, sendo este constituído pelas ações humanas. A palavra ética vem do grego *ethos* que pode ser definido como “modo de ser” ou “caráter” e a partir dela é que aspectos como proteção, guarida, hospitalidade pode ser estabelecidos (CAMARGO, 2013, p. 81).

Por ser também um ser histórico, o homem, se constrói na relação com o outro, vai ao longo do tempo, adquirindo as virtudes relativas à ética. Assim, a escola por meio da educação, atua como agentes que promove e dissemina de maneira explícita as questões éticas, de modo a garantir um ambiente escolar caracterizado pelo respeito, a verdade e acolhimento do outro. Não só isso, tendo em vista, o objetivo da educação, que de certa maneira busca também preparar o cidadão, a ética em suas nuances, reflete sobre questões de cunho muito mais desafiador, como: as questões de igualdade, aborto, mudanças climáticas, pobreza, entre outros. Ao se levar esses assuntos, dentro do ambiente escolar, de alguma maneira, prepara indivíduos que enxergam além deles mesmos.

Neste sentido, a educação visa a formação do homem integral, de modo a prepará-lo para a sociedade. “A ética oferece suporte à educação ao auxiliá-la a responder questões que a preocupam, por exemplo, que tipo de homem se pretende formar, para que sociedade esta formação deve estar direcionada” (CAMARGO, 2013, p. 81). Foi mais ou menos nesse sentido que umas das participantes, ao relatar sua experiência em relação à formação dada pelo curso, pontuou o seguinte:

desde que cheguei aqui na universidade me desenvolvi muito, creio que irei me desenvolver mais, sendo assim, acho que o curso oferece uma formação que nos ajudará a agir de forma humana (ALUNA, A120, CURRÍCULO, 2010).

Valores, normas, julgamentos morais fazem parte de qualquer sociedade e se constroem em certa medida na relação com o outro, a adesão a esses valores é inevitável, uma vez que o ser humano só o é, na relação com o outro. Em algumas situações, essas normas de convivência ou valores são impostas, sem necessariamente o consentimento dos indivíduos, sem uma reflexão previa. É nesse sentido, mais uma vez que a Escola, como espaço de reflexão poderá auxiliar os indivíduos na problematização de tais questões.

É por meio do uso da moral que se pode julgar as ações, a moral, no

entanto, não é algo que se constrói de maneira isolada, mas, sempre na convivência social. Aquilo que é definido, estabelecido pela sociedade como mecanismos para a boa convivência, deverá passar também pelo crivo do indivíduo, este por sua vez atribuirá valor a essas normas impostas ou não.

Por meio da moral é que o indivíduo as praticará ou não, tudo depende do valor que é dado a esse comportamento. Com isso, cada cultura estabelece os que serão os padrões a serem seguidos e a partir de um já existente novos vão se constituindo (CAMARGO, 2013, p. 83).

Os valores morais, carregam consigo uma força considerável, ou seja, inevitavelmente eles ditam como deve ser o comportamento do indivíduo dentro da sociedade, o que não significa que não podem ser desobedecidos, por isso, é necessário que se tenha consciência desses valores, consciência aqui definido como sendo “saber de si para consigo” (COMTE-SPONVILLE, 2029, p. 21). Isto quer dizer, que estar em regras com a sociedade não dispensa o indivíduo de estar em regra consigo mesmo, com sua consciência.

Está implícito nessa ideia de consciência, o direito de escolha, o que de certa maneira possibilita uma responsabilização dos atos. Somente quando se admite que se tem certa liberdade de opção e de decisão é que se pode responsabilizar alguém pelos seus atos. “De modo geral, as escolhas estão envolvidas por valores morais que foram estabelecidos na sociedade em que se insere” (CAMARGO, 2013, p. 83).

Ora, por valor se entende, esse reconhecimento ou atribuição que o homem dá à determinada coisa (por exemplo, considerando-as belas, justas ou sagradas), o que nos leva a termos uma atitude favorável para com elas, no que se reflete em nossos atos e escolhas. Os valores podem ser entendidos a partir de posturas objetivistas, aqueles que alegam que as coisas são valiosas independentemente de as valorizarmos, e os subjetivistas, que consideram as coisas valiosas simplesmente porque as valorizamos, ou colocado de outra maneira.

O valor não é propriedade dos objetos em si, mas adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas (SÁNCHEZ, 2018, p. 141).

Isto posto, infere-se que os valores se constroem na relação entre

objetivo e subjetivo, não obstante, é na relação entre indivíduos, propriamente dito, na sociedade como tal que acontece a construção dos valores, e nisso, cada indivíduo passa a ser norteado pelos valores que adquire e constrói nessa interação com seu semelhante.

A preocupação atual com os valores, se dá pelo fato de as sociedades passarem por inúmeras transformações e, evidentemente pelo modo como elas se organizam diante do processo de globalização. Lipovetsky (1983), sociólogo francês, define a nossa era como sendo a época do vazio e do efêmero. Nas palavras de Enkvist (2019, p. 29)

Ora, a educação que quer sempre agradar não protege o indivíduo das decepções, mas sim gera jovens vulneráveis e facilmente frustráveis. São tão livres que já se chegou a afirmar que estão “sem obrigações nem sanção” ou “sem lei”. A grande libertação da sociedade tradicional parece não ter trazido consigo a felicidade, mas a ansiedade e a frivolidade”.

Diante disso, a moral tanto quanto relativizada, é algo que a sociedade deve ter, não necessariamente o cidadão, este, no entanto, lhes importa apenas que tenham direitos. Para o sociólogo Lipovetsky (1989), isso seria o mesmo que “desresponsabilizar o cidadão”, uma vez que, apenas o Estado supostamente tem responsabilidade.

Para Lipovetsky (1989), as normas dadas, tanto pelas famílias quanto pela educação, não são suficientemente claras para a segurança do indivíduo, e este por sua vez, por não se apoiar em algo que é chamado de “tradição”, sente-se ansioso e cansado, pois tem de tomar muitas decisões que às vezes o deixam indeciso.

Bem, é nesse rol, em que a escola, existe para propiciar e assegurar de maneira respeitosa a transmissão dos valores, que são caros à convivência e imprescindíveis para a formação integral do ser humano. É necessário, que a escola esteja ciente de que é composta por inúmeras culturas, ou até mesmo, que o ser humano é extremamente complexo, o que torna deste modo cada escola diferente das demais. Não obstante, a escola deve presar por aquilo que é mais indispensável: priorizar valores, como justiça, bondade, lealdade, entre outros. Deste modo, concluímos que no que tange a formação humana, tanto a educação quanto a ética são indispensáveis.

Isto posto, ressaltamos que a ética é elemento constitutivo da

competência docente, e por isso mesmo, é indispensável no processo formativo do sujeito pedagogo. Diante disso, pensar a ética como indispensável é pensar na importância da formação humana e suas implicações na integralidade do homem.

Essa formação ética do sujeito pedagogo, se torna ainda mais urgente na medida em que a educação, ao passar por dificuldades e incertezas exige um desenvolvimento profissional que seja capaz de responder aos dilemas, não apenas próprios da educação, mas da sociedade como um todo. Deste modo, a relevância do professor se dá também pelo fato deste, se apresentar como um agente social que medeia as relações de ensino e de aprendizado dos saberes historicamente acumulados, “entender criticamente a importância de sua profissão e a dimensão ética do seu fazer, o qual se pretende competente, aqui concebido como atributo do sujeito que desempenha sua função de forma satisfatória” (SILVA, 2010, p. 51).

Demarca-se, portanto, que o processo formativo do sujeito pedagogo, no que tange à dimensão ética, se configura num dos pormenores mais importantes dessa formação, principalmente quando se tem em vista um conceito de educação, que não se restringe a uma simples transmissão de conteúdo, mas, num processo de formação humana.

É neste sentido que para se fazer justiça ao que significa etimologicamente a palavra pedagogia “condução de crianças”. A educação deve, no entanto, se pautar num ideal pedagógico, que conduza a pessoa a um desenvolvimento pleno. A educação que se dedica apenas a enxertar conhecimentos prontos, reduzem o homem a uma espécie de computador, apto à recepção e reprodução de informações. É uma educação de “mero conteudismo”: “o aluno é visto como um receptáculo, e o professor, uma pá carregadeira que despeja conteúdos”.

Esse reducionismo massifica o estudante e separa sua inteligência do núcleo afetivo e existencial em que ela está integrada. A todos é ensinado tudo da mesma forma, sem qualquer particularização didática. Para otimizar esse processo de reprodução mecânica, fragmentam-se as disciplinas em subcategorias, dividindo também os professores, que não estabelecem nenhum contato duradouro com os educandos. A unidade do saber é pulverizada em ilhas temáticas que não formam um arquipélago orgânico (PINHEIRO, 2016).

O resultado dessa educação fragmentada e desconexa é a perda do sentido de completude e ausência de orientação moral e cultural do aluno, que não logra articular o tempo histórico em que vive, a partir dos paradigmas de conhecimento

que o governam. Entretanto, o objetivo da educação é a integração dos saberes numa unidade global de sentido, assim como a unidade dos conhecimentos com a vida. O ensino interdisciplinar volta-se à reintegração das ciências dispersadas, formando um conjunto interdependente de saberes articulados e propiciando uma visão do conjunto. Por exemplo, relaciona-se a História à Literatura, a Geografia à Economia e a Física à Biologia. A partir dessa reunião, o ensino transdisciplinar apresenta o contexto histórico da época, da mentalidade e da cultura em geral. (PINHEIRO, 2016)

Deve-se, portanto, no processo educativo se levar em consideração não somente a dimensão intelectual do homem, mas as suas dimensões moral, cultural e espiritual, que dependem da consideração da experiência concreta do educando para a adequada assimilação do conteúdo transmitido. Assim, se faz necessário pensar em recuperar a dimensão humanista da educação, que depende da atenção à personalidade de cada homem, em sua individualidade irreduzível.

A educação personalizada promove a formação moral do educando, considerando as virtudes que atualizam as potências da sua personalidade. Desse modo, supera-se a dimensão apenas intelectual do “ensino” e se alcança a dimensão vital mais profunda da “educação”, que é a base em que a inteligência se desenvolve. É nessa dimensão, propriamente pedagógica, que a ação educativa se harmoniza num equilíbrio entre moral e intelectual da pessoa em formação. Constatamos, no entanto, que existe uma relação indissociável entre a formação do sujeito pedagogo com a sua atuação como profissional e que nesse processo a dimensão ética se manifesta como elemento constitutivo que permeia todo agir do sujeito pedagogo.

Isto posto, conclui-se que, a perspectiva que os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina que participaram da pesquisa, forneceram para essa análise a respeito da formação ética como elemento fundamental no processo de formação, aponta para algo positivo. A ética é elemento constitutivo da ação docente e por isso mesmo indispensável no processo formativo.

Não obstante, de forma mais ampla, constata-se uma certa complexidade no modo como se discute a ética, principalmente no que se refere a formação dos sujeitos pedagogos. Por mais que se superestima sua importância e urgência, ainda se encontra poucos avanços e dificuldades de implementá-la como elemento fundamental de todo processo formativo, mas, entende-se que a ética como elemento constitutivo da formação do sujeito pedagogo possibilita a construção de um sujeito ético.

Assim, abordar a ética a partir da perspectiva dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual, se dá, pelo fato de se compreender que no âmbito da formação, ensino, e atuação nas suas diversas atividades, os princípios e valores estão imbricados às justificativas dos pedagogos, no que tange, suas relações do ensino, gestão, escolha de métodos, recurso a serem utilizados em sala de aula, relação com os alunos, e outros, não se dão a partir de uma neutralidade ética, mas, todos os passos estão assentes em valores.

5.3 CATEGORIA 3: O QUE É A PEDAGOGIA E QUEM É O PEDAGOGO: DELINEANDO A IDENTIDADE:

A categoria em questão e suas devidas subcategorias são resultados das respostas em relação às perguntas que versavam a compreensão que os discentes tinham a respeito do pedagogo e como esse se constrói, assim, mediante as respostas, elenca-se a categoria e subcategorias, seguindo sempre o critério já referido na metodologia, que tem a ver com a frequência das palavras, e é, diante disso que se chega nessa seção, que se passa a analisar.

5.3.1 O Pedagogo: Sujeito Crítico/Autônomo

A construção da identidade do pedagogo, tem se configurado ao longo da história da educação, elemento de inúmeras discussões. A complexidade que se instaurou em certa medida, impossibilita precisar com maiores detalhes o que significa ser pedagogo, ou melhor, qual a identidade do sujeito pedagogo.

É diante dessa complexidade que se busca compreender a perspectiva que os discentes do curso de pedagogo têm em relação a si mesmo, ou seja, como eles compreendem e percebem o tipo de pedagogo que o curso pretende formar. Essa conexão ou relação entre o que o curso pretende formar e a perspectiva que os discentes apreendem, se configura o elemento dessa análise, isto porque, nem sempre aquilo que se pretende é necessariamente o que se efetiva. Como bem observou Nóvoa (1992, *apud* BRZEZINSKI, 2011, p. 122), “a identidade profissional do profissional da educação implica o ser e o sentir-se profissional, o que não é simplesmente um produto do domínio de um conjunto específico de saberes”.

O que está posto nessa colação é a ideia de que a identidade vai além daquilo que está prescrito, apesar dos elementos objetivos que estruturam todo

processo constitutivo da identidade do pedagogo, existe uma dimensão, que é unicamente percebida pelo próprio pedagogo, que muitas das vezes atravessa o que está instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia ou mesmo do projeto pedagógico da instituição.

A pergunta que orientou essa análise, da qual emergiu as categorias acima referidas, foi respectivamente a seguinte: “Qual a identidade de sujeito pedagogo pretendida pelo curso de pedagogia?”. Demarca-se com essa pergunta, um ponto importante, não existe neutralidade no currículo, com isso, pode-se inferir que por detrás de todo projeto pedagógico existe um ideal de sujeito pedagogo que se pretende formar, mesmo quando esse ideal não é claramente explicitado. Assim, para a maioria dos discentes, o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina tem como intencionalidade formar um “*Sujeito crítico e autônomo*” (ALUNA, A04).

Essa resposta reflete o entendimento de quase todos os discentes investigados, formar um “sujeito crítico e autônomo” é a perspectiva que os discentes têm em relação a identidade que o Curso de Pedagogia pretende formar. O que pode ser averiguado nas respostas dos próprios discentes: “*Sujeito polivalente, crítico e autônomo*” (ALUNA, A06).

Sujeito crítico (ALUNA, A05, CURRÍCULO, 2018).

Crítico e capaz de educar (ALUNA, A08, CURRÍCULO, 2010).

Um sujeito crítico, participativo, ativo democrático e didático (ALUNA, A010, CURRÍCULO, 2010).

Sujeito crítico (ALUNO, A011, CURRÍCULO, 2010).

Professores críticos (ALUNA, A20, CURRÍCULO, 2010).

Como se constata, as respostas foram breves e objetivas, dos 128 participantes 99% compreende que formar “sujeito crítico e autônomo é o objetivo do curso, apesar das respostas variarem em alguns pontos, mas, “ser crítico” está quase sempre presente. Está variação pode ser verificada nas seguintes respostas:

Sujeito crítico pesquisador (ALUNA, A44, CURRÍCULO, 2010).

Autêntico, crítico, autônomo, justo e correto (ALUNA, A47, CURRÍCULO, 2018).

Crítico, criativo embasado pelas teorias comprometido com os

desdobramentos da educação (ALUNA, A51, CURRÍCULO, 2018).

Ser crítico, ético (ALUNA, A65, CURRÍCULO, 2018).

Um sujeito crítico, pesquisador, preocupado com o desenvolvimento de cada aluno, (ALUNA, A78, CURRÍCULO, 2010).

Isto posto, ao se fazer uma análise comparativa, de modo a buscar uma relação das respostas dadas pelos discentes com a proposta do PPC da Instituição, constata-se que, o que orienta a construção da identidade do sujeito pedagogo, de acordo com as Diretrizes fornecidas pelo PPC, seriam três áreas de referência, a saber: “Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa” (UEL, 2018, p. 19).

É a partir destes três elementos portanto, que a identidade do sujeito pedagogo é construída. Nisso, à Docência se configura como a base da formação do pedagogo, se assumindo como sendo o indicativo do projeto e da concepção de educação adotada pelo curso. (UEL, 2018). Já no que se refere a Gestão, o PPC compreende que,

A gestão, entendida como atuação do Pedagogo como coordenador do processo de democratização do trabalho pedagógico no que diz respeito ao currículo, ao planejamento educacional, ao projeto político-pedagógico de unidades escolares e sistemas educativos escolares e não-escolares e a pesquisa entendida como ação constante da atividade de formação e da atuação do pedagogo. (UEL 2018, p. 19).

Isto define o necessário para a formação profissional, e é a partir daí que se pode compreender o tipo de pedagogo que a instituição pretende formar. Considerando evidentemente a existência de um conhecimento pedagógico próprio dos profissionais da educação, e este conhecimento tem como objetivo explicitar as intencionalidades de um projeto educativo “bem como a organização de meios dos meios para concretizá-las, nas suas diferentes instâncias e áreas de atuação” (UEL, 2018, p. 19). Com isso, compreende-se que “a maneira como são organizados e se desenvolvem os cursos de formação definem o perfil do profissional que sairá destes cursos” (UEL, 2018, p. 20).

Fica evidente, no entanto, que a identidade do pedagogo é moldada a partir de um processo formativo, que tem relação com a função docente. E para tal, é necessário que o pedagogo seja capaz de dominar certo tipo de conhecimento para que possa cumprir sua função de maneira positiva. E destes saberes, Saviani (1997,

p.131), aponta como imprescindíveis, os saberes disciplinares, isto porque,

O professor, na sua formação docente, tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção do conhecimento nos alunos, necessita não apenas dominar esses conhecimentos específicos, mas também os processos, as formas através das quais os conhecimentos específicos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola.

Segue-se disso que o professor precisa dominar uma outra categoria de conhecimento, para que ele possa exercer sua função, a saber o conhecimento didático-curricular, ou seja, “um conhecimento que diz respeito ao modo como aqueles conhecimentos do primeiro tipo, da primeira categoria, deve ser organizado para efeito do processo de produção de conhecimento nos alunos” (SAVIANI, 1997, p. 131). Este tipo de conhecimento possibilita dosar como se procede o trabalho na relação professor-aluno.

Diante disso, se traduz o modo como os cursos de licenciatura na sua maioria estão organizados. Por um lado, fornecem os conhecimentos específicos da disciplina que o professor deverá lecionar, e por outro lado, os domínios dos procedimentos, ou seja, as formas de organizar esses conhecimentos de modo a torná-los acessíveis. Essas duas modalidades de conhecimentos, “se configuram como as principais e mais generalizadas, tanto assim que é a partir delas que se definiram os dois grandes modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático” (SAVIANI, 1997, p. 132).

Essas duas não esgotam a gama de saberes implicados no processo formativo do pedagogo, assim, acrescenta-se a esses saberes, o “saber pedagógico”, que de acordo com Saviani (1997), se revela útil ao professor no desempenho de sua função docente. Estes que por sua vez, fazem parte daquele conjunto de conhecimento produzidos pelas “ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1997, p. 134). Para Saviani, este tipo de saber

Fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se defini a identidade do professor-educador como um profissional distinto dos demais profissionais,

estejam eles ligados ou não ao campo educacional. (SAVIANI, 1997, p. 134).

Integra-se a todos esses saberes, um outro que de certa maneira amplia a compreensão “das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (SAVIANI, 1997, p. 135). Com isso, o pedagogo deve compreender a dinâmica social e identificar suas características e transformações de modo a atender às necessidades que surgem no decorrer desse processo. Assim, “a formação do professor envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo” (SAVIANI, 1997, p. 136). E este saber é denominado por “saber crítico-contextual”. Não obstante, Saviani acrescenta mais um saber ao qual denomina “saber atitudinal” que para ele,

compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. (SAVIANI, 1997, p. 136).

Isto posto, contrasta-se essas competências que se prendem à identidade do pedagogo, com as respostas dadas pelos discentes e essa análise aponta para uma direção oposta, isto porque, não tem como se concluir, a partir das delimitações e orientações do PPC do curso de Pedagogia, de que se pretende formar sujeitos críticos e autônomos. Mas, entendemos que existe uma complexidade tal, que para falarmos da identidade do pedagogo que o curso pretende formar precisa-se considerar um conjunto de elementos muito mais amplos que envolvem o processo formativo do pedagogo.

5.3.2 O Pedagogo: Identidade não Identificada?

A compreensão que se tem a respeito da identidade do pedagogo orienta sua atuação como profissional. Mesmo que a identidade não seja algo fixo, mas “um processo de aprendizagem que se dá ao longo da vida, pois seu desenvolvimento é interminável” (MARCELO, 2009, p. 19). Esta dinamicidade é fruto da complexidade e desafios que a educação enfrenta. Não obstante, existem elementos que consolidam a identidade do pedagogo, a saber, àqueles descritos nas

DCNP. Por ora, analisa-se como os discentes (participantes da pesquisa), compreendem o que é um pedagogo.

Para tal, se atem a pergunta que deu origem a subcategoria em análise, que é “O que você entende por sujeito pedagogo?” esta é, em certa medida a pergunta central da dissertação, porque busca-se analisar a identidade do sujeito pedagogo, porém, a partir da perspectiva dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. De antemão constata-se que as respostas são muito mais de cunho subjetivo, do que propriamente um resultado de uma reflexão a respeito da proposta que consta no PPC do curso e muito menos dos documentos oficiais que estabelecem os critérios que definem a identidade do pedagogo. Isto posto, inicia-se com a resposta da Aluna (A01), que para ela o sujeito pedagogo é “*um profissional qualificado onde ele consegue mediar e auxiliar os alunos e os professores*”.

Pode-se apreender dessa resposta a multiplicidade de atividades que são praticadas pelo pedagogo, ou como bem explicou Libânio (2001, p. 11),

o pedagogo é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Nisso, pode-se constatar o motivo pelo qual as respostas dos discentes foram tão diferentes. Diferenças essas, que pode ser fruto das “interpretações que se tem do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos” (BRZEZINSKI, 2011, p. 122). É assim que para outros alunos, o sujeito pedagogo é

Mediador da educação e em tudo que se relaciona a ela (ALUNA, A02, CURRÍCULO, 2018).

Um sujeito que saiba dialogar e envolver a comunidade escolar nas questões referentes à escola (ALUNA, A03, CURRÍCULO, 2018).

Sujeito que colabora com a educação (ALUNA, A04, CURRÍCULO, 2018).

Uma pessoa que tem uma grande responsabilidade de orientar a comunidade escolar nas decisões e também auxiliar os alunos entre outros (ALUNA, A05, CURRÍCULO, 2018).

Sujeito essencial para formação humana e da sociedade (ALUNO, A06).

O que pode fazer a diferença na formação de muitos indivíduos se ele trabalhar para formar o ser humano por completo, o respeitando (ALUNO, A07, CURRÍCULO, 2010)

Alguém que deve se preocupar com o ambiente como um todo e não considerar apenas o ensinar de maneira tradicional, sem levar em conta o real desenvolvimento do aluno em todas as formas (ALUNA, A08, CURRÍCULO, 2010).

Um especialista em educação (ALUNA, A09, CURRÍCULO, 2010).

A pessoa que tem bagagens didáticas para compreender e organizar o dia a dia escolar (ALUNA, A10, CURRÍCULO, 2010).

Para Iria Brzezinski (2011, p. 123), essa variedade de identidade atribuídas ao pedagogo, egresso do curso de Pedagogia, se dá, grosso modo, pelos conflitos “atinentes ao estatuto epistemológico da pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso”. Não obstante, analisa-se todas essas respostas, pode-se ler nas entrelinhas, uma possibilidade se falar em três tipos de pedagogos.

1) Pedagogos lato sensu, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidade de ensino; 2) pedagogos stricto sensu, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexões à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes. (LIBÂNEO, 2001, p. 11)

Diante disso, pode-se inferir que a perspectiva dos discentes, apontam para essa possibilidade, ou seja, a de que não existe necessariamente uma única identidade, ou que pelo menos, pode-se, a partir do que é consenso ou estabelecido dentro dos limites dos documentos oficiais, as DCNs, que delimitam uma identidade consensuada, pensar a partir delas, as suas múltiplas manifestações, ou seja, que a partir delas cada pedagogo diz como enxerga a si mesmo. É desse modo

que as respostas continuam na mesma direção. Apenas como um exercício para refrescar a memória, traze de volta a pergunta dirigida aos discentes, “O que você entende por sujeito pedagogo?” Ao que se obteve as seguintes respostas:

Sujeito com uma função social que trabalha na área da educação (ALUNA, A011, CURRÍCULO, 2010).

Um sujeito ético e profissional (ALUNA, A012, CURRÍCULO, 2010).

Além do papel profissional, uma formação humana, social e cultural (ALUNA, A013, CURRÍCULO, 2010).

Eu entendo como uma pessoa com formação acadêmica em pedagogia, sendo assim um professor (ALUNA, A014, CURRÍCULO, 2018).

É o profissional que trabalha em escolas atuando como mediador entre professores e pais de alunos, professores e diretor, professor e aluno. é um profissional extremamente importante na organização da escola (ALUNA, A015, CURRÍCULO, 2010).

É a pessoa que atua na escola, auxiliando os professores e os alunos a terem uma melhor experiência escolar (ALUNA, A016, CURRÍCULO, 2018).

Profissional que atua na área da educação, seja professor da educação infantil, coordenador ou professor universitário (ALUNA, A017, CURRÍCULO, 2018).

O sujeito pedagogo é o que atua dentro das escolas oferecendo ajuda e auxílio aos professores e alunos (ALUNA, A018, CURRÍCULO, 2010).

O sujeito pedagogo está ligado a escola e os alunos onde ele auxilia em ambas as partes, dá apoio aos alunos e ajuda na parte burocrática da escola (ALUNA, A019, CURRÍCULO, 2010).

É o sujeito que estuda a área da educação em toda sua complexidade e amplitude (ALUNA, A020, CURRÍCULO, 2010).

Pretende-se com isso, sublinhar que os discentes apontam para um caminho de pluralidades de identidades, ou que cada uma enxerga sua identidade a partir de sua função. Mas isso se dá pelo fato, do curso de Pedagogia se destinar a formar o pedagogo-especialista de tal maneira que esse seja um:

profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos

ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação. (LIBÂNEO, 2001, p. 12).

O que importa perceber, no entanto, é que existe uma caracterização que distingue o pedagogo-especialista do profissional docente, mas, esses coexistem numa confluência que acaba confundido suas funções, uma vez que é apenas sua atuação que os diferencia, o trabalho pedagógico, que se traduz numa atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas, formaliza uma distinção do trabalho docente que abarca uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola, (LIBÂNEO, 2001). Com isso, conclui-se que uma complexidade tão grande que impede delimitar com objetividade a identidade do pedagogo a partir das perspectivas dos discentes, porém, pode-se dizer que a perspectiva que esses têm, é fruto de uma noção assimilada inconscientemente que em certa medida traduz elementos que configuram traços da identidade do sujeito pedagogo, mesmo que não seja claramente a identidade consensuada, como se vê na categoria a seguir.

5.3.3 Professor-Pesquisador-Gestor: Identidade Consensuada

A identidade do pedagogo, como se vê até este momento, é compreendida de diversas maneiras pelos discentes (participantes da pesquisa). Não obstante, nosso entendimento é de que, o processo da construção da identidade do pedagogo está intimamente ligado a todo desdobramento do curso de pedagogia e, evidentemente a formação de docentes. De modo a se compreender as questões “quem é o pedagogo?” “O que é a pedagogia?” “Quais são as várias identidades do pedagogo?” para enfim, chegar à identidade consensuada, precisa-se retomar algumas questões já abordadas no decorrer dessa dissertação.

É olhando para o passado que se tem a possibilidade de compreender as atribuições do pedagogo na atualidade, e com isso, sua identidade. Para tal, é necessário olhar para as determinações legais que delimitam a sua formação, uma vez que, essas legislações instituem as tarefas que devem ser realizadas por esse profissional. E diante desse todo processo emerge-se à identidade do pedagogo, ou seja, não se pode pensar em identidade do sujeito pedagogo sem se levar em consideração todo esse imbróglio, ou, todo esse processo formativo.

O interesse é portanto, continuar analisar de forma mais detida a

perspectiva que os discentes têm em relação ao que eles entendem por “sujeito pedagogo”, ou pelo menos, como intuem essa identidade, a partir do processo formativo que recebem do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, lócus dessa pesquisa. para não perder de vista o objetivo, dispõe-se em alguns momentos de respostas dadas pelos discentes.

Historicamente, embora a formação de pedagogos tenha se iniciado por meio do Decreto nº 1.190/39 (BRASIL, 1939). Não obstante, antes disso já havia iniciativas que possibilitavam a formação desse profissional. No século XVIII, para que os professores pudessem ensinar, precisavam de uma licença concedida pelo Estado. Com a expansão da escola, principalmente no final do século XIX, se tornou possível o início da construção de um projeto de formação de professores (NÓVOA, 1992), por meio das escolas normais (magistério).

O perfil do profissional que emerge da transição do “mestre-escola”, para o professor de instrução primária, apresenta uma certa ambiguidade que evidentemente afeta no processo de construção da identidade do sujeito pedagogo. Segundo Nóvoa (1992, p.18), o perfil então pode ser entendido da seguinte maneira:

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimento; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas é útil que usufruam de alguma autonomia.

Comentado essa questão, Lopes; Bianchini e Silva (2014), observam que no Brasil, essas ambiguidades no perfil do professor, refletem uma parte daquelas existentes também ao longo do século XX, período em que legalmente foi oficializada a criação do curso de Pedagogia. Com isso, constata-se que desde antes da criação do curso de Pedagogia, já se tem uma certa dissidência no que tange à identidade do pedagogo, desenha-se um perfil que não tem clara objetividade. Sem fazer um paralelo com a atualidade, mas, ao se analisar as respostas dos discentes averigua-se que essa ambiguidade ainda é muito presente, mesmo que já se tenha avançado bastante na questão. As respostas nos advertem que a Universidade precisa trabalhar com mais clareza a respeito dessa identidade, para que o pedagogo esteja em acordo com o que diz os documentos oficiais. Antes de avançar, mostra-se mais algumas respostas, que revelam uma certa ambiguidade.

Retoma-se novamente à pergunta: “O que você entende por sujeito pedagogo?” a isto, a Aluna (A023), respondeu dizendo que é: “*uma pessoa que ama a educação, o ensino e a pesquisa, seja em prático, sem generalizar e ter pré-conceitos*”, ou:

“Sujeito crítico que leve as pessoas a pensar responsável, ético, consciente, que luta pela educação, que compreende a história” (ALUNA, A024, CURRÍCULO, 2010).

“Um sujeito capaz de exercer sua profissão de pedagogo, de forma crítica, consciente e responsável capaz de lutar pela educação de forma libertadora, que compreenda as práticas curriculares e as apliquem pedagogicamente” (ALUNA, A025, CURRÍCULO, 2010)

“A pessoa que atua nos espaços de educação” (ALUNA, A030, CURRÍCULO, 2010).

O que interessa para nossa análise não são as respostas em si, mas, como está presente, certa ambiguidade no papel do pedagogo, o que afeta na delimitação de sua identidade. E essa perspectiva dos discentes pode ser sim, fruto de um construto que nunca deixou clarividente a identidade do pedagogo, muito menos suas funções, e ainda que o fizesse, o campo escolar reestrutura praticamente tudo, isso porque, os dilemas do dia a dia do pedagogo não podem ser prescritos, eles são circunstâncias e em certa medida acabam moldando sua identidade.

Pois bem, compreende-se também, que na perspectiva dos discentes, a identidade está muito ligada às atribuições do pedagogo, assim, cabe uma retrospectiva histórica para se compreender como desde as primeiras definições das atribuições do pedagogo, isto em 1939, por meio do Decreto nº 1.190/39, em que a pedagogia passa a ser “definida como um curso superior de formação de profissionais para atuarem na gestão escolar” (LOPES, BIANCHINI, SILVA, 2014, p. 464). Por meio do título de Bacharel, o pedagogo poderia desenvolver as seguintes atribuições:

[...] administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção escolar, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação (BRASIL, 2005, p. 2).

Isto está muito em acordo com o que muitos discentes definem como sendo o pedagogo, ou seja, “*o pedagogo é o responsável pela gestão escolar de uma*

instituição” (ALUNA, A81). Fica evidente que essa responsabilidade envolve todos outros elementos acima referidos. Não obstante,

No texto introdutório do Parecer nº 252/69 [...], no trecho que trata dos resultados da formação prevista no Decreto nº 1.190/39, verifica-se que essa formação de “tecno em educação” chegou ao “quase descrédito”. Ela era considerada genérica, não atingindo as expectativas de seus criadores. Afinal, os referidos estudantes do Bacharelado em Pedagogia não eram preparados para executar tais funções técnicas (nesses cursos, não havia habilitações) (LOPES, BIANCHINI, SILVA, 2014, p. 464).

O que decorre disso é que não houve uma expressividade nos primeiros resultados para a primeira normatização da formação de pedagogos, tanto para funções técnicas como para docência. “consequentemente acabou prevalecendo uma atuação profissional intuitiva calcada no senso comum, constituída por saberes da experiência construída a partir do cotidiano escolar (LOPES; BIANCHINI; SILVA, 2014, p. 465). Essa constatação é visível nas respostas dos discentes em relação ao que eles entendiam por “sujeito pedagogo”.

Com as influências das teorias tecnicistas da educação, provindas dos EUA, a formação de pedagogos toma novos rumos e com isso, as atribuições que o pedagogo passa a exercer, principalmente nos idos de 1969 e de: inspeção escolar, supervisão escolar, orientação educacional e direção escolar. O que se quer ressaltar com isso, é que muitas respostas dos discentes apontavam justamente para essas questões, como sendo elementos que definem o que eles entendiam ser o “sujeito pedagogo”.

Desta feita, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1962a), e por meio da Lei nº 4.024, de 1961 e o Parecer nº 251, de 1962, abre-se a possibilidade de se formar pedagogos que atuariam como docente da educação primária, sem, no entanto, lograr grandes mudanças curriculares, no que se refere a formação do pedagogo. Com a Lei nº 5540, ao se estabelecer a formação de professores para atuar no ensino de Segundo Grau e no âmbito da gestão escolar, criaram-se:

Habilitações específicas para formar gestores escolares (Supervisão, Orientação Educacional e Administrativa). Além disso, no Artigo 30 da referida Lei, enfatizou-se que o profissional formado em pedagogia deveria inspecionar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos

discentes (BRASIL, 1968). Por conseguinte, visou-se oferecer formação técnica aos pedagogos dedicados à gestão e, ao mesmo tempo, introduzir representantes da sociedade política nas escolas cuja função básica era a de vigiar e deletar os profissionais que, porventura, estivessem realizando alguma atividade julgada subversiva (LOPES; BIANCHINI; SILVA; 2014, p. 467).

Como se pode observar, a formação do pedagogo é moldada numa dinâmica tal, que impossibilita traçar com precisão que tipo de pedagogo se pretende formar. Porque à medida que o curso vai se estruturando, mediante as mudanças legislativas a formação do pedagogo e suas atribuições recebem novos elementos ou mesmo nova identidade. Assim, os problemas atinentes às atribuições pedagógicas que sempre estiverem atreladas às demandas políticas de governos, não romperam com as fragmentações e ambiguidades no que se refere as atribuições do pedagogo, nem, sua identidade.

Segue-se disso que em 1996, é promulgada a Lei nº 9.394 e as Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006. Com a LDB, intensifica-se os debates concernentes à identidade do curso de Pedagogia e com isso, as atribuições do pedagogo. (BRASIL, 1996).

O curso de Pedagogia, que até então formava profissionais para lecionar nas séries iniciais e, recentemente, tinha começado a atender a uma nova demanda (a formação para a docência na Educação Infantil), além da formação para a atuação no campo da gestão, sem uma formalização legal dessas habilitações foi alvo de intensos debates e questionamentos sobre as reais atribuições de seu egresso. (LOPES; BIANCHINI; SILVA; 2014, p. 469).

O que deve se enfatizar são os conflitos que decorrem dessas leis, por um lado a LDB/96 em seu Artigo 64, prevê a formação para atuação no campo da gestão, por outro lado as Diretrizes de 2006, enfatizam a formação para o apoio escolar, essas múltiplas ênfases por mais que podem atrapalhar o pedagogo, em última instância podem jogar uma luz de positividade, ao nos ajudar na compreensão de que a identidade do pedagogo não pode ser reduzida a um eixo específico de formação. Porém, com isso pode-se incorrer ao erro de se achar que o pedagogo é um “faz tudo”. Assim, com essas breves e cortadas considerações, percebe-se que o dilema histórico entre o cotidiano escolar e a formação prevista para o pedagogo ainda permanece. (LOPES, BIANCHINI, SILVA, 2014).

Cabe agora, descrever a identidade consensuada do pedagogo, e

frisar que nessa análise, averígua-se que dos 128 participantes, nenhum deles mencionou os três requisitos que configuram a identidade consensuada do pedagogo, a saber: professor-pesquisador-gestor. De acordo com as novas DCNP, no seu artigo 2º, a docência deixa de ser prática docente em sala de aula e assume uma dimensão mais abrangente, como se lê no parágrafo 1º:

Compreende-se à 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)

Destaca-se, o elemento pesquisador como cerne da questão, ou seja, o pedagogo, deverá ser não apenas professor, mas, também pesquisador, “mesmo que os documentos legais insistam na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em lócus extramuros da universidade, em que a pesquisa é pouco valorizada e ainda que, anacronicamente, se mantenha a formação dos especialistas em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar para educação básica (art. 64/Lei nº. 9396/1996) em nível de graduação, (BRZEZINSKI, 2011, p. 125).

Pode-se ainda constar nos art. 4º e 5º das DCNs (BARSIL, 2006), que a formação, e mesmo a atuação do pedagogo é ampliada para outras possibilidades, como se pode ler:

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 de 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.

Comentando sobre essas questões legais, Iria Brzezinski (2011, p. 130)., observa que:

A análise destes dispositivos legais evidência que o curso de pedagogia deverá garantir componentes que dotem os contornos da identidade múltipla do pedagogo, na qual se articulam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não-escolares, a pesquisa com produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional.

Diante disso, fica evidente que a docência é o que define em certa medida a identidade e ação do profissional. Não obstante, quanto a gestão educacional, expressa no Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005) em que a mesma é entendida a partir de uma lógica democrática, que integra as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos

escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (BRZEZINSKI, 2014, p. 130).

A partir desses elementos, se define de maneira consensuada a identidade do pedagogo brasileiro do século XXI, um avanço significativo que proporciona ao espaço universitário, tanto quanto para o pedagogo a possibilidade de construir de maneira coletiva sua trajetória profissional e evidentemente sua identidade a partir de elementos muito mais palpáveis, ou seja, de professor-pesquisador-gestor, considerando a docência como sua identidade base.

Fica notório no que foi evidenciado nessa análise um certo distanciamento e aproximações em relação ao modo como os discentes compreendem a importância da Universidade, especificamente o curso de Pedagogia e suas implicações no processo de construção da identidade do pedagogo, como por exemplo, o compromisso que possuem com a necessidade de uma formação ético-político do pedagogo para a constituição identitária, porém, constata-se que os discentes ainda não dispõem de um conteúdo suficientemente claro quanto a esses assuntos, deixando transparecer deste modo que existe algumas lacunas no processo de sua formação, que precisam ser superadas.

Mediante as análises empreendidas, quanto a concepção dos discentes em relação a identidade do pedagogo, pudemos constatar que existe uma aproximação muito grande em relação as respostas dos alunos, sendo assim, tanto os alunos do currículo de 2010 quanto os de 2018, levantaram pontos positivos e negativos de como compreendem a construção da identidade do pedagogo na sua relação com o que está instituído no currículo do curso de pedagogia, como acabamos de mostrar nas análises apresentadas acima.

Estas aproximações nas respostas dos discentes, se tornam um indicativo muito positivo para se compreender também as lacunas e estrutura do currículo do curso. Não só as lacunas, mas, sobretudo, as coerências e incorrências que o currículo apresenta no que tange a formação docente, especificamente a construção da identidade do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desta pesquisa, busca-se compreender como se constitui a identidade do pedagogo. Para tal, coloca-se a temática dentro de um campo maior, ou seja, primeiramente aborda-se a respeito da importância da educação, por se compreender primeiramente que a educação é um dos bens mais preciosos da nossa civilização e que por meio dela é possível se alcançar a igualdade dentro de uma democracia, assim, todos devem ter acesso a uma educação de qualidade, o que implica em certo grau, investir com todo empenho possível para a formação de pedagogos, isto porque, os processos educativos dependem em grande parte da formação que é concedida aos pedagogos.

Assim, foi imprescindível uma digressão histórica, para se compreender como a educação e os processos pedagógicos foram se constituindo ao longo dos séculos, isto desde a Egito antigo até aos nossos dias. A importância dessa digressão nesse estudo, não se deu apenas por se considerar que o pedagogo ou o profissional da educação deve minimamente dominar a história da educação para compreender melhor sua profissão, mas, sobretudo, por que pensar, interrogar-se a respeito dos problemas inerentes à identidade do pedagogo, é um exercício que exige refletir a construção da identidade do pedagogo e sua ação “nas continuidades e mudanças do tempo para então participar criticamente na renovação da escola e da pedagogia” (NÓVOA, 2005, p. 1).

Isto posto, pôde-se constatar que esse olhar para o passado continua sendo de suma importância para se refletir a constituição da identidade do pedagogo uma vez que esse, por ser um ser social que se constrói a partir de uma dimensão sócio-histórica, que leva em consideração a “humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 6).

Quanto ao curso de Pedagogia no Brasil e sua relação com a formação do pedagogo, se configurou elemento importante para essa análise visto que, por meio deste, foi possível identificar que muitos dos impasses e controvérsias relativas à identidade do pedagogo, é fruto das controvérsias relacionadas ao curso de Pedagogia, ou seja, desde a implementação, o curso foi marcado por inúmeras indefinições no que tange a identidade, que afetou diretamente na delimitação de uma identidade do pedagogo.

Essas indefinições e contradições que acompanham o curso de

pedagogia até a atualidade, refletem-se nos conflitos que permeiam os processos de formação do pedagogo e que, portanto, afetam diretamente a construção de uma identidade mais clara. Não obstante, pode-se perceber inúmeros avanços, principalmente quando se analisa a proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, onde pode-se averiguar de maneira muito mais detalhada os compromissos do curso em relação à formação de um pedagogo, que se constrói a partir de especificamente três eixos fundamentais, a saber: Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa, tendo a partir disso, uma clara orientação para se delimitar a identidade do pedagogo que se deseja formar.

Com isso, percebe-se claramente que o curso tem compromisso em formar pedagogos conscientes do seu papel na sociedade e no exercício de sua profissão, ao assumirem com autonomia o processo de sua formação. Não obstante, apesar de todas essas questões, concernente às contribuições do curso de pedagogia na construção da identidade do pedagogo, ainda, nota-se uma certa fragilidade ao lidar com os resultados dos dados coletados. Mas antes, cabe um outro dado fundamental dessa conclusão, a saber:

Um dos pontos importantes a respeito da construção da identidade do pedagogo, é que a identidade não é um dado pronto e acabado, mas um processo de aprendizado, que se dá ao longo da vida, (MARCELO, 2009). Não apenas isso, mas, como Brzezinski (2011, p. 122), sinaliza, “a identidade do pedagogo se constrói coletivamente”, ou seja, é nas relações de trabalho que se estabelece e se delimita com mais clareza, por meio de um processo de percepção de si mesmo e sua ação que a identidade vai se constituindo, sem desconsiderar todo processo formativo e delimitações instituídas no currículo do curso.

Isso leva para última seção dessa pesquisa, que foi o de analisar a perspectiva que os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina têm em relação à identidade do pedagogo e sua formação instituída no currículo do curso. Essa análise, como já se reiterou, se deu a partir de três categorias e subcategorias resultantes de uma frequência de palavras dadas pelos discentes.

Como resultado do problema desta pesquisa, conclui-se que a Universidade é de extrema importância para a formação e construção da identidade do pedagogo. Essa observação foi expressa pelos quase 99% dos participantes da pesquisa. Ainda, evidencia-se que a proposta curricular do Curso de Pedagogia, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em relação à formação do

pedagogo e com isso a construção de sua identidade. Não obstante, por mais que os discentes percebam a ênfase que o curso atribui para a docência, ainda assim, ressaltaram um certo desalinhamento ou falta de articulação entre teoria e práxis para a atuação. A constatação a esse respeito, é que o curso de Pedagogia precisa superar esse grande dilema que por muitas décadas assola os pedagogos, afetando diretamente no processo da construção da identidade.

A pesquisa ainda revela que os discentes compreendem a importância da formação ético-político do pedagogo, e essa constatação encontra respaldo no currículo do curso, bem como a preocupação com a ética no processo formativo do pedagogo que se constituiu num dos elementos mais importantes para a construção da identidade do pedagogo, uma vez que, em todo seu exercício profissional, o pedagogo deve estar pautado na ética como princípio norteador de sua ação. Quanto à questão política, ficou evidente nessa análise que se deveria dar mais atenção para essa dimensão da formação do pedagogo, uma vez que não existe neutralidade no processo pedagógico e pelo simples fato, de que educar, é criar mundos possíveis, e nesse sentido o pedagogo exerce um papel político.

Essa análise ainda permitiu elucidar uma questão de suma importância. Os discentes apresentam em alguns momentos de suas respostas, uma ideia de identidade muito generalista e fragmentada que não encontram respaldo no Currículo do curso, com isso, observa-se que essas questões precisam ser mais debatidas e estudadas em sala de aula, ou seja, o futuro pedagogo, no seu processo de formação deve se familiarizar com o Projeto Político Pedagógico do Curso, para assimilar as proposta do curso quanto à formação do pedagogo, que é o de formar uma identidade que atenda a docência, a gestão Pedagógica e a Pesquisa.

Diante do exposto, pode-se então finalizar essas considerações, apontando para o fato de que, essa análise evidenciou que o dilema teoria-prática ainda continua assombrando os pedagogos, o que exige uma melhor articulação para se superar esse dilema. A formação ético-político do pedagogo por mais que seja de imensa importância, ainda existe uma lacuna e pouca produção quanto a esse assunto, o que pode vir a ser assunto de futuras pesquisas.

Com tudo, compreende-se a complexidade de se definir e delimitar a identidade do pedagogo, de maneira pronta e acabada, uma vez que os processos educacionais e a formação do pedagogo estão em constante transformação devido aos dilemas e transformações que acontecem na sociedade

como um todo. Assim, é necessária uma certa proposição no que se refere a formação do pedagogo para se superar as contradições e fragmentações que impossibilitam a construção de uma identidade mais clara.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, M. L. M.; FAVARO, M. R. G. Organização curricular do curso de pedagogia: 50 anos de história. In: ABBUD, M. L. M. *et al.* (Orgs.). **50 anos da pedagogia: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012)**. Londrina: Ed. da UEL, 2012.
- ALMEIDA, D. J. R. **Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Brasiliense: São Paulo, 1982.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. 6 ed. São Paulo, Perspectiva, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 4. ed. rev. atual, 2016.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação: Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília: **Documenta** n. 10, 10 dez. 1962a.
- _____. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Documenta**, Brasília, DF, n.1, 1962b. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em 23 set. 2020.
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62. **Revista Documenta**. n. 11, p.59-66, jan./fev., 1963.
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, DF, Brasília, n.100, p. 101-179, 1969.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º 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, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 7.929. Brasília, DF, 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm#:~:text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-,Art.,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia.> . Acesso em: 23 set. 2020

_____. Decreto-Lei n. 8.530/46. Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2020

_____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e das outras providências. 1972a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 set. 2020

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. **Lei nº 4.440, de 27 de Outubro de 1964**. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4440-27-outubro-1964-376713-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso 23 set. 2020.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 10369, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 23 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2005. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> acesso em: 23 set. 2020.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Regulamenta as 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], Seção 1. Brasília, DF, p.31, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 23 set. 2020.

_____. Parecer n. 349/72. **Documenta**, n. 137, abril de, p. 155-173. MEC-CFE. 1972b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm>.

_____. **Resolução UNESP n. 102, de 29 de novembro de 2000**. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária na UNESP. Ministério da educação e do desporto e fórum de pró reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. Plano Nacional de Extensão. 2000. Disponível em: <<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=R&numero=102&ano=2000&dataDocumento=29/11/2000>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília 1º jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12.

BELLO, Rui de Ayres. **Pequena História da Educação**. Rio de Janeiro: Editora do Brasil. 1969.

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

_____. Pedagogo: delineando identidade (s). **Revista UFG**, n. 10, p. 120-132, 2011.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, 2014.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimentos. Campinas: Papirus, 2010.

BUENO, J. Z. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CAMARGO, M. P. de. Ética e educação: reflexões sobre os valores morais. **Revista filosofia capital**, v. 8, 15 ed., 2013.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CERVO, A. L. r BERVIAN, P. **A Metodologia Científica**. 3. Ed. São Paulo: Ed.,

2002.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.58-75.

COMTE-SPONVILLE, A. **Apresentação da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ELIAS, N. A. **Sociedade dos Indivíduos**. Lisboa: Dom Quixote, 1993

ENKVIST, I. **Educação: guia para perplexos**. Campinas, SP: Kirion Editora, 2019.

FERRON, M. C. de S. **Identidade profissional do pedagogo, professor do curso de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2005.

FRAUCHES, C. da C. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília: Abmes, 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994

GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1996.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2012

GARCIA, C. M. **Formação de professores: uma mudança educativa**. Porto: Porto, Ciências da Educação, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de professores- RBFP**. São Paulo, maio, v. 1, n.1, p. 90-102. 2009.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago., 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HALL, S. A. Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez, 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>>. Acesso em 23 set.

2020.

JAEGER, W. Paidéia: **A Formação do Homem Grego**. Trad. Artur M. Parreira. Martins Fontes, São Paulo. 1967.

_____. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, A. R. de. **Gênero e Docência**: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

JOSEPH, Miriam. **O trivium**: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica. São Paulo: É realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda. 2014.

KUIPER, R. **Capital Moral**: o poder de conexão da sociedade. Tradução Francis Petra Janssen. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar, Curitiba**, Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001..

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade [online]**, dez. v.20, n.68, p.239-277. 1999. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em 23 set. 2020.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: Ensaio sobre o individualismo Contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água Editores Ltda, 1989.

LOPES, R. S. P.; BIANCHINI, L. G. B.; SILVA, N. P. Marcos Legais para os cursos de graduação em pedagogia no Brasil: Análise das atribuições do pedagogo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.16, n.3, p.458-474. set./dez.2014. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1309>>. Acesso em 23 set. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ JUNIOR, C. **História da Formação de professores no Brasil**: análise crítica das políticas de formação, por vídeos da década de 1990. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. **Revista**

de **Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em 23 set. 2020.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MARTINS, L. M. **Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: UNESP, 2012.

MONTAIGNE, M. de. **Os ensaios**: uma seleção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as História da sua Vida. In: _____ (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Ed. Porto, 2000.

_____. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, M. C. B., HELENA, M. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 3. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

_____. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, R. G.; BORSSOI, B. L.; GENRO, M. E. H. Políticas de formação e formação política: possibilidades e desafios para o curso de Pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 3, p. 65-76, 2011.

PINHEIRO, V. S. A indelegável educação dos filhos. Publicado no Jornal O Liberal de 26. junho.2016. Disponível em: <<https://www.dialetico.com.br/2018/10/11/a-indelegavel-educacao-dos-filhos/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Confrontos e questionamentos. Campinas: Papyrus, 1994.

PLACCO, V. M. N. de S; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R. de, CRHISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 1994.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R.. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista**, n. SPE. 1, p. 19-37, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00019.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

RIBOULET, L. **História da Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo LTDA, 1951.

ROCHA, A. S.C. **A construção da identidade profissional do pedagogo.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2014.

ROMANELLI, O.de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** 38 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

SÁNCHEZ, V. A. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 1997.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia.** 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. *et al.* **O Legado educacional do Século XX.** 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007

_____. **Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações.** Campinas São Paulo: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; GONÇALVES, Jose Alexandre; DA COSTA, Thaise Pereira da Silva, Rogerio. ***Germinar: Marxismo e Educação em Debate***, Salvador, v. 10, n. 2, p. 214-222, Ago. 2018

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 17, p.29-40, 2002.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

SILVA, L. R. C.. **A dimensão ética do ensino na docência universitária:**

Concepções e manifestações na formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado Educação), Centro de educação, Universidade Estadual do Ceará, São Paulo, 2010.

SINGER, P. **Ética prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

SOUZA, M. D. de. Para uma compreensão outra sobre a história da educação: introdução interpretativa e a perspectiva ideológica em Durkheim. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v.5, n° 11, p. 120-146, maio/ago., 2018.

TANURI, L. M. **História da Formação de Professores**. **Revista Brasileira de História de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. São Paulo: É realizações Editora, 2011.

UEL. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CURRICULO%202019.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

VILLELA, H. de O. S. Do artesanato á profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: CAMARA, M. BASTOS, M. H. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 2. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 134-131.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In.: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

GAMBOA, Silvio, Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, S.S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Discente).

O Sujeito Pedagogo, sua Identidade, Formação e Prática: Uma análise a partir das perspectivas dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “O Sujeito Pedagogo, sua Identidade, Formação e Prática: Uma análise a partir das perspectivas dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina”, a ser realizada em “**Universidade estadual de Londrina**”. O objetivo da pesquisa é “coletar dados referentes ao curso de pedagogia, especificamente ao que se refere ao currículo e compreender as percepções dos/a, docentes e discentes no que tange a formação ético-político do sujeito pedagogo. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder um questionário de 10 perguntas concernente a pesquisa em questão, ou dito de outra forma, preenchimento de um formulário.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins da pesquisa em questão e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são que os estudantes possam compreender a intencionalidade dispostas no currículo de pedagogia no que tange a formação do sujeito pedagogo, contribuir de forma significativa com a sociedade científica e a instituição da qual a pesquisa terá seu foco. Quanto aos riscos: Toda pesquisa envolve riscos, podendo ser mínimos como desconfortos, irritabilidade, esgotamento, e que nesses casos o pesquisador irá se responsabilizar e amparar o pesquisado. Não obstante se fará a devida sensibilização para que todos estejam cientes de tudo, e dos procedimentos. Diga-se ainda, que os dados coletados serão salvos em meios seguros como drives e arquivos físicos que permanecerá na sala do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, num período de Cinco anos. Todos os envolvidos irão assinar um termo de consentimento antes da realização do projeto para garantir o anonimato.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Martinho Gilson Cardoso Chingulo. Endereço: Rua Elizio Turino 430, Jardim Sabará, PR/Londrina,

Cep: 86066240. Telefone: 41997845254, e-mail: cardosochingulo@gmail.com. Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas

devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, _17__ de __10____ de 20_19_.

Pesquisador Responsável

RG:

Eu, _____ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

1 APÊNDICE B- Questionário Inicial para os Discentes

O Sujeito Pedagogo, sua Identidade, Formação e Prática: Uma análise a partir das perspectivas dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina

Questionário elaborado por: Martinho Gilson Cardoso Chingulo e Prof. Dra. Adriana de Jesus

Dados Pessoais

Nome: _____ Idade: _____

Graduação: _____

Turma _____ Sala _____ Ano _____

Ano de conclusão _____

Instituição: _____

QUESTÕES

1. Qual o papel da Universidade na formação dos professores?

2. Qual a importância do curso de pedagogia na formação do futuro pedagogo?

3. Em sua opinião o curso de pedagogia tem uma intencionalidade no que se refere a formação do sujeito pedagogo?

SIM () NÃO ()

Descreva em poucas palavras

4. Existe uma relação do conteúdo trabalhado em sua disciplina no curso de pedagogia e a prática pedagógica? Ou seja, sua disciplina oferece subsídios necessários para uma práxis pedagógica eficiente?

SIM () NÃO ()

5. O que você entende por sujeito pedagogo?

6. Qual a identidade de sujeito pedagogo pretendida pelo curso de pedagogia?

7. Existe na sua disciplina conteúdos que abordam de forma clara e direta a formação ético-político do sujeito pedagogo?

SIM () NÃO () Cite algumas se possível:

8. O currículo de pedagogia apresenta uma certa intencionalidade política e ética para a formação do pedagogo?

SIM () NÃO ()

9. Na sua opinião, o curso de pedagogia proporciona uma formação profissional sólida, capaz de articular, mediar, gerenciar as atividades da educação?

SIM () NÃO ()

10. Na sua opinião, o curso de pedagogia proporciona uma formação profissional sólida, capaz de articular, mediar, gerenciar as atividades da educação?

SIM () NÃO () Comente

11. Na sua opinião, o curso de pedagogia proporciona uma formação profissional sólida, capaz de articular, mediar, gerenciar as atividades da educação?

SIM () NÃO () Comente
