



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES – CEH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPED
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ADELINA MARIA SALLES BIZARRO

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: um olhar sobre a trajetória
profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da UPE-*Campus* Garanhuns de 1996 a 2010**

**Rio de Janeiro - RJ
julho/2012**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO: SUJEITOS, CONHECIMENTO E
CULTURA**

TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: um olhar sobre a trajetória
profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2012

Folha para Ficha Catalográfica

Adelina Maria Salles Bizarro

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as
egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus
Garanhuns de 1996 a 2010**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Aprovada em: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Profª Drª Edil Vasconcellos de Paiva (examinadora interna)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Profª Drª Rita de Cássia Prazeres Frangella (examinadora interna)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Profª Drª Aída Maria Monteiro da Silva (examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profª Drª Rosanne Evangelista Dias (examinadora externa)
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro-RJ

2012

Aos meus queridíssimos pais, *Waldemar (in memoriam)* e *Thereza*
por acreditarem no valor da educação e no potencial dos filhos;

Aos meus irmãos, *Luiz Rogerio* e *José Domingos*
pela convivência afetiva e prazerosa;

Às minhas amadas sobrinhas *Ana Beatriz* e *Maria Clara*
pelo prazer de dividir comigo suas “descobertas”;

À minha eterna avó *Maria (in memoriam)*
por colaborar na minha vida pessoal e escolar;

Às minhas tias-avó *Porancy*, *Izaíra*, *Idalice* e *Enilda (in memoriam)*
pelos incentivos e elogios durante minha trajetória escolar.

AGRADECIMENTOS

A finalização do doutorado encerra mais uma etapa em meu percurso pessoal, acadêmico e profissional. Mas, como o pessoal e o profissional estão imbricados, pretende-se concluir, aqui, uma etapa de vida e iniciar outra etapa. Temos convicção que nos quatro anos em que uma tese é produzida a vida não pára. Vários acontecimentos são vividos, muitos episódios que marcaram e marcam essa trajetória, muitas alegrias e alguns momentos pouco fáceis, para não dizer difíceis. Assim, meus agradecimentos não vão apenas para as pessoas que estiveram diretamente ligadas ao doutorado, mas para aqueles que se fizeram presentes em minha vida ao longo dessa trajetória pessoal-acadêmica-profissional que, hoje, torço para ser consolidada.

O estudo, para o desenvolvimento de uma tese, muitas vezes, nos obriga a ganhar uma batalha – passar por alguns momentos de trabalho solitário até finalizá-lo – e, quando concluído, necessitamos ganhar outra, que é a de não esquecer nenhum nome que fez parte desse processo nos ajudando de diversas maneiras e merecendo lugar de destaque nos nossos agradecimentos.

Ao primeiríssimo de tudo no mundo:

Deus, fonte de força, fé, esperança e amor, pela vida que me concedeu e por me conceder também a graça de ter trilhado, neste país tão cheio de contradições, um caminho profissional que tão poucos conseguem trilhar.

À família:

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, mais uma vez, agradeço, porque sempre colocaram o estudo em primeiro lugar na vida dos filhos. Que vibraram e se contagiaram com cada conquista nossa como uma realização pessoal, que souberam dar demonstrações de valores sólidos e que, acima de tudo, sempre foram meus maiores exemplos de força e coragem, sabendo terem respeito pelas escolhas que fizemos para as nossas vidas, mesmo aquelas que, no íntimo, eles discordavam e algumas, até, que acarretavam ficarem distantes, fisicamente.

Aos meus irmãos queridos: Luiz Rogerio, que admiro pela sua inteligência e amor à família. José Domingos, pela sua seriedade e obstinação em tudo o que quer conquistar. Às minhas sobrinhas muito amadas: Ana Beatriz e Maria Clara, que sinto serem um pouco, também, minhas filhas. À cunhada tão querida, Ana Goretti, sempre presente em minha vida.

À minha tia e madrinha Terezinha (*in memoriam*), especialmente, que sempre acreditou no meu potencial, no tempo em que eu era, ainda, uma estudante do Colégio Vera Cruz, em Recife-PE, e que havia conquistado a medalha honra ao mérito por ter conquistado a primeira colocação nas quatro séries do antigo primário, tendo direito, até, a ser entrevistada no antigo programa de televisão Catavento.

Aos amigos verdadeiros que sempre estiveram ao meu lado:

Ao tão querido Chico meu amigo e companheiro de sempre e grande incentivador, pelo apoio, em todas as horas que precisei, e pela amizade verdadeira, durante todos esses anos de convivência.

À minha grande amiga, Rosário, que não a deixo em paz por nenhum minuto sequer e que descobri nunca como uma concorrente no concurso para disputar uma vaga de professor na Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns, além de uma excelente colega de trabalho e companheira de turma de Mestrado, uma amiga generosa, leal, daquelas que só o olhar já nos alenta, fazendo sentir uma grande força, apoio e uma imensa paz. Quero que saiba que você é designada por mim – amiga do peito, do coração, pois é sincera, verdadeira...

À prezada amiga Valdirene, minha mãe temporária no Rio de Janeiro, minha eterna gratidão, por me acolher com tanto carinho, em sua casa, e por permitir entrar em sua vida, como se fosse uma filha, nos momentos em que tinha as orientações na UERJ.

Às que foram um dia minhas alunas da graduação Cláudia Fernanda, Maria Bernadete, Maria Fabiana, Roberta Marculino e Wilza Alexandra e que, hoje, tornaram-se minhas colegas de trabalho e amigas, algumas cursando Mestrado.

Aos/Às eternos/as ‘adolescentes’, alguns, hoje, adultos que tanto estimo e os considero sobrinhos por afinidade: Renato Felipe, Marcelo Fernando, Millene Patrícia, Eduardo José e, em especial, ao meu afilhado Jobson Júnior.

Aos que possibilitaram a realização deste trabalho:

Aos/Às profissionais pedagogos/as egressos/as da Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns que colaboraram com este estudo, participando da pesquisa e autorizando a divulgação de suas respostas. Sem eles/as, esse momento teria sido bem mais difícil.

Ao mundo acadêmico:

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura, por tudo o que aprendi nesses anos. Mas, a maior aprendizagem não estava nos livros e artigos que li e que com ela discuti, e sim, em ver como se pode orientar com competência, humildade e respeito ao orientando/a. Lourdes sabe ouvir, respeitar o processo de construção do outro, colocar-se também no lugar de aprendiz... E, de uma forma séria e responsável, sabe discordar, sabe apontar os equívocos cometidos, sabe dizer ao/à seu/sua orientando/a que ele/a pode fazer melhor.

À Prof^a Dr^a Aída Maria Monteiro da Silva, que mesmo não estando diretamente presente nesse processo, será sempre uma presença marcante em minha vida acadêmica-profissional, pois com ela, comecei a descobrir o gosto pela pesquisa e a aprender a pesquisar, pela Educação, no Mestrado em Educação, na UFPE. A ela, também, devo essa conquista de hoje.

Aos/Às ‘Dinterianos/as’: Elisabete, Francisca, Kátia, Magdalena, Magno, Maria Noalda Margareth, Marta, Osmundo, Pereira, Rangel, Roseane, Sônia, Tatiana, Vagda, Valdecy e Waldênia, por aquele começo tão prazeroso, na turma nº 1 do Doutorado Interinstitucional em Educação UERJ-UEPB, e pela grande acolhida em um espaço em que eu, vinda de outra universidade e de outro Estado, considerava-me ainda um “peixe fora d’água”.

Às professoras examinadoras, Dr^a Aída Maria Monteiro da Silva e Dr^a Edil Vasconcellos de Paiva, por aceitarem essa empreitada de ler a versão preliminar deste trabalho, pelos momentos de discussões frutíferas na fase de qualificação do meu projeto, pelas críticas construtivas e sugestões oferecidas no momento do exame de qualificação e, agora, por participar da minha banca de defesa de tese, junto com as professoras Dr^a Rita de Cássia Prazeres Frangella e Dr^a Rosanne Evangelista Dias.

Aos/Às colegas da UERJ da Linha de Pesquisa Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura pela acolhida na “salinha” e disponibilidade nas minhas idas e vindas à UERJ.

Às instituições que fizeram e fazem parte de minha vida e de minha formação

Ao Colégio Vera Cruz, onde tudo começou em relação a minha formação escolar, que me acolheu desde o Jardim da Infância até eu concluir, na época, o Curso Pedagógico.

À Universidade de Pernambuco, ao *Campus* Garanhuns, em especial, à Direção desta Unidade de Educação, por ter colaborado nessa longa caminhada e pela certeza da confiança depositada em meu trabalho.

Aos/Às colegas que fazem o Colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, em especial, ao ex-coordenador do curso – Josaniel Vieira – por ter voltado a responder pelo curso, interinamente, para nos ajudar na reta final da elaboração do texto da tese e aos/às demais colegas, por terem me oferecido apoio nessa longa jornada.

À Universidade de Pernambuco, como um todo, em especial, à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), nas pessoas de Izabel Christina Avelar, Edson Andrade, Dione Maciel, Ernani Santos, Haroldo Amaral, Josaniel Vieira, Rosário Antunes, Marluce Arantes, Jacyra Salucy, Jacira Pedrosa, Mônica Moreira e demais servidores/as e estagiários/as - por terem me permitido essa longa ausência e pela certeza da acolhida que terei na volta.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PROPEd, em especial, à coordenadora Prof^a Dr^a Alice Casemiro e suas vices Prof^a Dr^a Leila Oliveira, atual, e Prof^a Dr^a Rosana Glat, na gestão anterior, - por terem me permitido esse longo, mas agradável, percurso e pelo acolhimento que tive desde o início do processo de seleção. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, por tudo o que me ensinaram, e às funcionárias da Secretaria do PROPEd, que tão bem me acolheram nesse espaço.

À Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, em especial, à Coordenação de Pós-Graduação, às Secretárias da Coordenação de Pós-Graduação Daniela Adelino, no início do curso, e Camila Alencar, no final do curso, por terem zelado pelas nossas comunicações entre estudantes pernambucanos e paraibanos e demais providências nos momentos de aulas e reuniões em Campina Grande-PB.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior-CAPES por terem ajudado a proporcionar esse DINTER entre a UERJ e a UEPB.

À equipe de professores/as, funcionários/as e discentes da Escola de Aplicação “Prof^a Ivonita Alves Guerra”, em especial, à Gestora Adjunta Alexandra Leite Valdivino de Araújo e à Secretária Joscivânia Rodrigues Bezerra da Silva, pela paciência e compreensão de esperar minha assunção, de fato, na função de gestora escolar com suas dificuldades e possibilidades cotidianas nos momentos de minha ausência.

Enfim, a todos vocês “meus amigos/minhas amigas”, que de certa forma “direta ou indiretamente” contribuíram com sua amizade, amor e carinho nesse processo de desenvolvimento pessoal e científico.

Meu muitíssimo obrigada!

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010.** 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RESUMO

A formação do pedagogo é um dos objetos de estudo mais discutidos no Brasil. A incidência dessas discussões parece ter alguma relação com a formação docente, tendo em vista que a docência é considerada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, como identidade do curso. Nessa perspectiva, inquietações foram surgindo e nos levaram a uma tomada de decisão. A atitude decisória desencadeou o interesse em estudar a formação do pedagogo e suas áreas de atuação. Este estudo teve como objetivo central buscar a compreensão das contribuições, ou não, do Projeto Pedagógico de Curso na formação do pedagogo da Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, no período de 1996 a 2010, a partir da concepção e da realização dos estágios supervisionados e como estes influenciaram no desempenho profissional nas diversas áreas de atuação dos/as egressos/as dessa instituição de educação superior, que integralizaram o curso durante o período proposto neste estudo. Com intuito de alcançar este objetivo, optamos por uma investigação de predominância teórica, complementada com uma pesquisa de campo na intenção de coletar e analisar dados empíricos junto aos/às egressos/as do referido curso. A pesquisa empírica contou com a aplicação de um questionário composto por seis questões discursivas, tendo como sujeitos pesquisados trinta e oito (38) egressos/as, assim como foram analisados documentos e materiais que são veiculados nos espaços científicos. Na análise dos dados, tentou-se uma articulação destes dados empíricos com o contexto teórico, procurando estabelecer um diálogo na intenção de serem sinalizadas algumas contribuições à construção de sentidos conferida aos/às egressos/as, em sua busca por melhores formação e profissionalização. Partimos do pressuposto que a formação do/a pedagogo/a deverá abranger as diversas áreas de atuação desse/a profissional, tendo os estágios supervisionados como uma das fontes para oportunizar aos/às licenciandos/as do referido curso a construção de competências para um bom desempenho profissional. A fundamentação teórica da área apoiou-se, principalmente, dentre outros teóricos: Bissoli da Silva (1999, 2001), Coelho (1987), Cunha (2001), Franco (2008), Imbernón (2001), Libâneo (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Tardif & Lessard (2005), Veiga (1997; 2002) e outros. A defesa neste texto é que a formação do/a pedagogo/a na Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns considere e compreenda a importância das contribuições que o Projeto Pedagógico de Curso poderá oferecer ao contemplar as suas diversas áreas de atuação, tendo como um dos pontos essenciais os estágios supervisionados e como estes poderão influenciar na construção das identidades e no desempenho profissional dos/as egressos/as, o que efetivamente os/as habilitariam como pedagogos/as atuantes em ambientes escolares e/ou não escolares.

Palavras-Chave: formação do pedagogo, projeto pedagógico de curso de pedagogia, estágio supervisionado, áreas de atuação do pedagogo.

ABSTRACT

The teacher training is one of the most studied and discussed objects of study in Brazil. The incidence of these discussions seems to have some relation to teacher training in order that teaching is considered in the National Curriculum Guidelines for Pedagogy as identity of the course. From this perspective, concerns have arisen and led us to a decision. The decisive attitude triggered the interest in studying the formation of the teacher and their areas of expertise. This study had as central aim to search the understanding of the contributions, or not, of the pedagogical project of the teacher training course at the University of Pernambuco-Campus Garanhuns, in the period from 1996 to 2010, from the conception and completion of supervised training and how these affect work performance in several areas of egress from this institution of higher education, who completed the course during the period proposed in this study. In order to achieve this goal, we chose a predominantly theoretical research, complemented by field research in an attempt to collect and analyze empirical data of egress from the said course. The empirical research included the application of a questionnaire composed of six discursive questions, with the subjects studied thirty-eight (38) graduates, and were analyzed documents and materials that are conveyed in scientific spaces. In data analysis, we attempted to an articulation of these empirical data with the theoretical context, seeking to establish a dialogue with the intention of being flagged some contributions to the construction of meanings given to egress, in their quest for better training and professionalization. We assume that the formation of the teacher should cover several areas of this professional, having the supervised stages as a source to create opportunities to undergraduates of the course build skills for good professional performance. The theoretical basis of the area relied mainly, among other theorists: Bissoli da Silva (1999, 2001), Coelho (1987), Cunha (2001), Franco (2008), Imbernón (2001), Libâneo (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Nóvoa (2000), Tardif (2002), Tardif & Lessard (2005), Veiga (1997, 2002) and others. The defense in this paper is that the formation of the teacher in the University of Pernambuco-*Campus* Garanhuns consider and understand the importance of the contributions that the Pedagogical Project Course may offer to cover their various areas of operation, having as one of the essential points the supervised stages and how these may influence in the construction of identities and professional performance of egress, which effectively would enable them as acting teachers in school or not school places.

Keywords: teacher training, pedagogical project of the course, supervised training areas.

LISTA DE SIGLAS

AACC – Atividades Acadêmico-Científica-Culturais

ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEE-PE – Conselho Estadual de Educação de Pernambuco

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CELPE – Companhia de Energia Elétrica de Pernambuco

CEPFE – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

CES – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CHESF – Companhia Hidroelétrica do São Francisco

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Curso Normal Superior

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONSUN – Conselho Universitário

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DECH – Departamento de Educação e Ciências Humanas

DETRAN – Departamento Nacional de Trânsito

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

FACETEG – Faculdade de Ciências Educação e Tecnologia de Garanhuns

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

GRE – Gerência Regional de Educação

GT – Grupo de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

IES – Instituição de Educação Superior

IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica

INFRAERO – Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE – Instituto Superior de Educação

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MINTER – Mestrado Interinstitucional

ONG – Organização Não Governamental

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Plano Plurianual

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SESu – Secretaria de Educação Superior

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SESC – Serviço Social do Comércio

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UPE – Universidade de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Aspectos gerais dos ambientes e dos/as pesquisados/as

QUADRO 2 – Aspectos de identificação dos/as egressos/as pesquisados/as

QUADRO 3 – Aspectos da formação continuada dos/as pesquisados/as cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*

QUADRO 4 – Dados de identificação dos/as pesquisados/as

QUADRO 5 – Visão/percepção pesquisados/as sobre a(s) áreas de atuação do(a) pedagogo(a)

QUADRO 6 – Pretensão pesquisados/as em relação das áreas de atuação do(a) pedagogo(a) ao término do curso

QUADRO 7 – Percurso dos/as pesquisados/as nos estágios supervisionados ao longo do curso

QUADRO 8 – Aspecto(s) relevante(s) na relação entre os/as egressos/as pesquisados/as e o/a professor/a e/ou profissional colaborador/a

QUADRO 9 – Expectativa dos/as egressos/as pesquisados/as no que se refere à contribuição do/a professor/a ou profissional colaborador/a no percurso dos estágios supervisionados

QUADRO 10 – Proposições dos/as egressos/as pesquisados/as para melhoria do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns

SUMÁRIO

Apresentação	19
Introdução	21
Capítulo 1 – Trajetória Histórica da Formação do Pedagogo	31
1.1 – Dialogando sobre a formação do pedagogo	32
1.1.1 Formação do pedagogo: um olhar para a formação do professor	38
1.1.2 Formação do pedagogo: uma análise a partir do texto <i>formação do educador - a busca da identidade do curso de pedagogia</i>	45
1.1.3 Formação do pedagogo e estágio supervisionado: algumas reflexões para um bom exercício profissional	57
1.2 – Discutindo significados da docência	61
1.2.1 Do ensino à docência	64
1.2.2 Da docência à docência ampliada	68
1.3 – Conversando sobre a(s) identidade(s) do pedagogo	69
1.3.1 Algumas considerações sobre identidade(s)	69
1.3.2 Construção da(s) identidade(s) do pedagogo	71
1.3.3 Pedagogo e suas áreas de atuação	72
Capítulo 2 – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e a Formação do Pedagogo da UPE-Campus Garanhuns	81
2.1 – Analisando as Resoluções CFE nº 2 de 12 de maio de 1969 e CNE nº 1 de 15 de maio de 2006: verso e reverso nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil	83
2.2 – Buscando uma compreensão nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns entre 1996 a 2010	95
2.2.1 Breve retrospectiva histórica	95
2.2.2 <i>Campus Garanhuns: uma Unidade de Educação da Universidade de Pernambuco</i>	96
2.2.3 Primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns entre 1996 a 2010: versão 1993	99
2.2.4 Segundo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns entre 1996 a 2010: versão 1993	105

Capítulo 3 – Curso Normal Superior X Licenciatura em Pedagogia	112
Capítulo 4 – Percorso Metodológico da Pesquisa	120
4.1 – Sujeitos da pesquisa	124
4.2 – Procedimentos e instrumentos da pesquisa	125
Capítulo 5 – Alguns Achados da Pesquisa	129
Considerações Finais	159
Referências	165
Apêndices	175
Anexos	180

Apresentação

Freitas (2006), em seu artigo “Viver a tese é preciso!”, propõe uma concepção de tese que a considera como um ato criador que, transcendendo conhecimentos gerais e específicos, exige paciência, uma vez que a criação de alguma coisa significa ter humildade e disponibilidade psicológica, a fim de tentar, expor-se, errar, recomeçar, modificar, experimentar, observar.

Antes de ser concluída, essa criação respeitou algumas etapas importantes, sendo uma delas o Exame de Qualificação, onde houve uma primeira tentativa, exposição, erro, recomeço, modificação, experimentação, observação que foi avaliado pelos membros da Banca Examinadora composta pelas Prof^a Dr^a Aída Maria Monteiro da Silva, Prof^a Dr^a Edil de Vasconcellos Paiva e a orientadora Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura, que foram convidadas para dar contribuições, a partir de seus olhares externos.

Mas, recorro a Marques (2006), após situar a importância dos contributos dos olhares externos, quando lembra, em síntese, o lado de um pesquisador, situando-o no contexto da pretensa pesquisa a ser realizada. O pesquisador tem já sua própria história, sua experiência de vida e de trabalho. “[...] Não se aprende a partir do nada, pois a aprendizagem é reconstrução de saberes prévios e a pesquisa é a maneira de assumir o comando dessa reconstrução” (p. 232).

Desde o início, ficou explicitamente assentado que a construção de um projeto de tese seria ponto de partida para a pesquisa e condição fundamental para o desenvolvimento das atividades que culminariam com a elaboração da tese e, posteriormente, com sua defesa pública.

Introdução

As inquietações sobre o Curso de Pedagogia ainda vem sendo alvo de muitas discussões e objeto de estudo para pesquisadores, professores, gestores em instituições educacionais superiores nas esferas administrativas federais, estaduais e municipais. Penso que uma de suas finalidades, esta talvez seja uma das mais importantes para mim, é a busca pela melhoria da qualidade da formação do pedagogo, com um olhar para as várias áreas de atuação que este profissional poderá abraçar, a partir do desenvolvimento do projeto pedagógico de curso.

Nesse sentido, a formação do pedagogo, considerando as várias áreas de atuação dentro e fora da sala de aula, em espaços escolares e não escolares, neste estudo, tentará situar a docência, numa perspectiva ampliada, a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com foco nas áreas em que os/as egressos/as do curso da Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, no momento, têm atuação.

Recorrer ao cotidiano profissional desses/as egressos/as poderá ser um ponto para procurar entender as implicações das discussões subjacentes, bem como as mudanças em relação à postura do pedagogo docente e não docente, fazendo uma análise do ensinar e aprender na instituição formadora desse futuro pedagogo na tentativa de contribuir com a discussão de um novo despertar para esses profissionais.

Este ponto de renovação e redefinição do profissional pedagogo retoma a formação docente que poderá ter início pela reflexão dos docentes-formadores. Dessa forma, recorro ao sentido abordado por Imbernón (2001) em sua proposta de renovar a instituição e de ter uma nova maneira de educar a partir da importância dada à redefinição da profissão do professor, a fim de que sejam responsáveis para assunção de outras competências profissionais, ampliando o quadro revisado com conhecimento pedagógico, científico e cultural. Dito de outra forma, recorrendo ao autor, “a nova era requer um profissional de educação diferente” (p. 12).

Uma rápida retrospectiva esboça Saviani (2009), quando faz alusão a uma formação em relação à universalização do ensino elementar que levou o Brasil, a partir do século XIX, a organizar os sistemas nacionais de ensino. Nesse sentido, um problema estava instalado – formar professores também em grande número para atuação nas escolas. A ideia para solução desse problema, segundo o autor, foi criar as Escolas Normais, de nível médio, a fim de formar professores primários, denominação cunhada na época aos professores que eram responsáveis pelo início

da escolaridade dos discentes e formar, em nível superior, os professores que fossem atuar, na ocasião, no nível secundário.

Nesse breve resgate, há espaço para fazer inferências sobre o porquê de, até hoje, se continuar com esses entraves na formação docente, em muitas situações ainda precária, e com disputas entre os atuais professores dos anos iniciais e os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Penso que é uma questão arraigada. Por mais que se saiba que os docentes dos anos iniciais são formados em nível superior, ainda parece haver, por parte de docentes de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, certo desprezo pelos colegas que atuam da Educação Infantil ao 5º ano, deixando, muitas vezes, transparecer que são “superiores”. Por vezes, parece ser um tipo de especulação, mas essa demonstração tem sido observada, quando do acompanhamento dos/as licenciandos/as nas escolas campo de estágio.

Retornando ao pensamento de Saviani (2009), para concluir seu raciocínio, quanto à formação docente, ele apresenta dois modelos que se contrapõem nessa formação. a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: onde argumenta que, neste modelo, a formação do professor se exaure na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que lecionará adiante. b) *modelo pedagógico-didático*: divergente ao anterior, este considera que a formação docente, propriamente dita, estará completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Este preparo a que o autor se refere, no segundo modelo proposto, pode ser o equivalente aos saberes pedagógicos propostos por Franco (2008) quando diz serem esses a carência da base pedagógica para a prática docente.

Nessa perspectiva, para existir um movimento, constantemente presente, entre as concepções da formação do pedagogo, o projeto pedagógico do curso e as áreas de atuação do/a egresso/a, necessário se fazem alguns diálogos sobre os temas relacionados. Tais concepções orientam o tipo de profissional que será egresso de cada curso e se será um docente ou se irá atuar fora da sala de aula, em ambiente escolar, ou não. Este pensamento está muito forte na expressão de Cunha (1992), no seu livro *O bom professor e sua prática*:

A proposta de formação, como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada. Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação de professores. A ênfase em um desses

elementos e o ponto de partida para esta formação é que diferem de autor para autor. O principal ponto de discussão parece ser a relação que se estabelece entre essas três abordagens (p. 29).

A atual formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, pensando aqui na docência do/a professor/a da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, pensando no/a futuro/a pedagogo/a que pretende abraçar a docência e ratificando a ideia de Cunha (1992) de que essa formação exige novos desafios, com destaque para os saberes *específico, pedagógico e político-social*, elencados pela autora, parece necessitar, como ressaltado, da apropriação de diversos conhecimentos. Além dos saberes citados, pensamos que deverão ser agregados ainda os conhecimentos científicos, tecnológicos, didáticos, sempre permeados da ética, da criticidade, da criatividade, da afetividade, ressaltando esta última, mais o lado humano.

Na mesma linha de compreensão de Cunha (1992), Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam, com uso de outros termos, a ideia dos conhecimentos relacionados, anteriormente, também com muita propriedade:

[...] Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (pp. 14-15).

As duas últimas autoras supracitadas, ainda, apresentam:

[...] é preciso levar em conta que todo conteúdo do saber é resultado de um processo de construção do conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não quer dizer apenas apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa aos alunos compreender que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder a mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar (pp. 16-17).

Além da concepção do papel da educação, da formação docente e dos diversos saberes elencados nas citações acima fazerem parte da formação do/a pedagogo/a, penso que se faz necessário entender e discutir, exaustivamente, o que compõe essa gama de conhecimentos, mais precisamente o acadêmico-científico e a metodologia dessa composição, bem como as formas de organização curriculares

e como elas se entrecruzam na vivência do projeto pedagógico do curso e nas áreas de atuação deste/a profissional, egresso/a do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A formação do/a pedagogo/a, na perspectiva da docência, mas também da não docência, deverá estar imbricada ao ensino, à pesquisa e à extensão, uma vez que, na prática social, os/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia, formados/as pela UPE-Campus Garanhuns, instituição envolvida, neste estudo, poderão assumir outras funções na dinâmica educacional, como, por exemplo, a de compor a equipe gestora de um ambiente escolar ou, até, de um ambiente não escolar, trabalhando diretamente com a gestão educacional nos sistemas de ensino.

Com muita propriedade Giesta (2001) se posiciona diante dessa ideia e propõe que o espaço universitário deveria oportunizar troca de experiências entre profissionais de educação, para gerar um lugar de autêntica “efervescência intelectual”, como adverte Moreira (1994), articulando com mais veemência o contato entre docentes da educação básica e universitários e estudantes futuros professores.

Giesta (2001) se posiciona diante dessa proposta, aconselhando a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão e propondo que

[...] Essa sugestão assume papel importante na vinculação ensino-pesquisa-extensão, pois vai corresponder a situações reais emergentes do cotidiano escolar provocando reflexão, estudo e ação por parte dos docentes da educação básica e universitários, bem como dos estudantes futuros professores (p. 21).

Dessa forma, a discussão sobre a formação do/a pedagogo/a “[...] implica extrapolar os aspectos meramente curriculares, rumo a questões amplas que possibilitem análises contextualizadas, capazes de perceber as relações sociais em sua totalidade e a vinculação com o trabalho pedagógico [...]” (VEIGA *et al*, 1997, p. 10).

Em parceria com essas considerações, a elaboração desta tese, intitulada Formação do Pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010, tem como uma das referências a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão na formação do profissional docente com vistas a sua profissionalização, nas diversas áreas de atuação, analisando *in loco* a concepção, muitas vezes construída pelos/as ex-estudantes, que se pode observar em algumas respostas acerca do Curso de Pedagogia em relação às outras funções, que poderão ser

exercidas, pelo pedagogo, sem ser na docência, bem como as concepções que são apresentadas nos textos e nas reformulações que ocorrem no referido curso.

Dois elementos básicos poderão ajudar a conseguir um olhar sobre Formação do Pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010, que são: procurar compreender o contexto da pedagogia no Brasil, passando pela formação das licenciaturas, pela criação do Curso Normal Superior e analisar o modo como é percebido, pelos/as egressos/as, o processo de profissionalização em tempo real no agreste meridional pernambucano, a partir da articulação dos estágios e das práticas no processo de formação.

Este trabalho considera, também em parte, o que preconiza a articulação das dimensões prática e teórica aos componentes curriculares, de acordo com §1º, §2º e §3º do Art. 12, §1º, §2º do Art. 13 e §1º, §2º do Art. 14 da Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002. A abordagem sobre o projeto pedagógico de curso será respaldada nas questões legais e nos documentos oficiais, no tocante ao Curso de Pedagogia, no Brasil, com especificidade para o que está recomendado na Resolução CNE/CES nº 1 de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Licenciatura em Pedagogia.

Nessa perspectiva, o estudo teve fortalecimento nas discussões teóricas, respeitando um cronograma, onde foram vivenciadas as etapas do projeto de tese. Para tanto, foram retomadas as leituras de textos, preliminarmente, selecionados para o estudo e, dentre outros que acrescentamos. Dentre inúmeros teóricos, os/as eleitos/as, como mais relevantes para este texto, estão: Bissoli da Silva (1999; 2001), Coelho (1987), Cunha (2001), Cury (2010), Demo (2004), Ferraço (2005), Ferreira (1982), Ferreira & Silva (2001), Franco (2008), Giesta (2001), Imbernón (2001), Leite (2005), Libâneo (2004), Lima (2004), Moreira (1994), Oliveira (2005), Pimenta e Anastasiou (2002), Pinto (2002; 2011), Tardif (2002), Tardif & Lessard (2005), Tura (2008; 2009; 2011), Veiga (1997; 2002) e outros que teorizam os componentes dos projetos pedagógicos dos cursos, além da legislação, da formação docente e da(s) identidade(s) do/a pedagogo/a e as áreas de atuação deste profissional.

Dessa forma, as categorias relevantes e as mais discutidas, neste estudo, foram: formação e identidade(s) do/a pedagogo/a, docência, projeto pedagógico de curso, tendo como referência a contribuição, ou não, dos estágios nas áreas de

atuação do/a pedagogo/a, a fim de que se possa repensar as condições de formação ofertadas pela universidade a este/a futuro/a profissional que, na maioria das vezes, tende a enfrentar problemas que o/a aflige no cotidiano de sua profissão.

Esta pesquisa teve como objetivo central buscar a compreensão das contribuições, ou não, do Projeto Pedagógico de Curso na formação do pedagogo da Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, no período de 1996 a 2010, a partir da concepção e da realização dos estágios supervisionados e como estes influenciaram no desempenho profissional nas diversas áreas de atuação dos/as egressos/as dessa instituição de educação superior, que integralizaram o curso durante o período proposto neste estudo. Outros objetivos que auxiliariam o alcance do geral foram: analisar os Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, no período de 1996 a 2010, e a partir destes entender a formação do pedagogo ofertada para os/as egressos/as nesse período e levantar sugestões para a futura versão do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, a partir das contribuições dos/as egressos/as pesquisados/as.

Parto do pressuposto que a formação do/a pedagogo/a parece ter uma cumplicidade com a formação docente, em geral, tendo suas peculiaridades, como também essa formação se depara, a partir de 1996, com a criação do Curso Normal Superior. Nessa perspectiva, a atividade empreendedora pressuposta ao/a pedagogo/a - ou seja, a de ser um/a pesquisador/a crítico/a da práxis educativa - requer uma sofisticada formação, como também deverá exigir um investimento intelectual na formação de outro tipo de professor/a.

As questões peculiares podem ser consideradas como as diferenças trabalhadas e respeitadas nos focos dessas formações. Para essa defesa, amparo-me à linha de pensamento de Franco (2008) no que diz respeito a esses focos na formação.

[...] ao pedagogo, são processos constituintes¹ e intervenientes² na práxis educativa; ao professor, a ênfase está nos processos dialógicos e dialéticos da relação aluno e conhecimento, quer na construção, quer na apropriação desse processo. Focos

¹ Processos que são partes integrantes de (algo); integrantes, componentes (*grifos nossos*).

² Processos de formação para aqueles que serão mediadores; que farão intervenções, mediações; que serão medianeiros; que serão interventores, intercessores; que participarão de processos, voluntariamente, por ter interesse na causa e por obrigação legal, não sendo nem a parte autora nem a demandada (*grifos nossos*).

próximos e complementares, mas diferentes e que requerem olhares, metodologias, procedimentos e preparos diferenciados (p. 124-125).

Nessa perspectiva, foi preciso nesta pesquisa esboçar o(s) sentido(s) atribuído(s) a alguns conceitos fundamentais para o delineamento do estudo, tendo com pontos os que dizem respeito aos conceitos de pedagogia, de docência e da formação do pedagogo, passando pela discussão sobre identidade(s) deste/a profissional, projeto pedagógico de curso, estágios realizados.

Vários/as autores/as têm investigado a especificidade dos conhecimentos que circulam na formação do/a pedagogo/a e em que estes podem influenciar na(s) identidade(s) deste profissional. Esses estudos vão contribuindo, também, na compreensão do que vem a se caracterizar por identidade docente. Neste texto, quando fizer referência a(s) identidade(s) do/a pedagogo/a apropriar-me-ei de algumas ideias de Bhabha (2007), García Canclini (2008), Garcia, Hypolito e Vieira (2005), Gatti (2007, 2011) e Hall (2003), para demarcar uma concepção de identidade(s). Dessa forma, procurarei estabelecer uma compreensão do termo para discutir a(s) identidade(s) do/a pedagogo/a.

É nesta perspectiva que me propus a investigar as formas pelas quais os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns interferem, ou não, nos significados das diversas áreas de atuação e como estes significados estão implicados na busca da(s) identidade(s) do/a pedagogo/a no seu processo de formação e de profissionalização. Assumo, como ponto de partida, que uma das identidades do curso de Licenciatura em Pedagogia é a docência, a partir do que preconiza a Resolução do CNE/CP nº 1/2006, mas não que seja a única identidade.

Possuir uma identidade, como uma das considerações apresentadas em García Canclini (2008)

[...] seria, antes de mais nada, ter um país, uma cidade ou um bairro, uma entidade em que tudo o que é compartilhado pelos que habitam esse lugar se tornasse idêntico ou intercambiável [...]

Aqueles que não compartilham constantemente esse território, nem o habitam, nem têm portanto os mesmos objetos e símbolos, os mesmos rituais e costumes, são os outros, os diferentes [...] (p. 190).

Dessa forma, começo a tentativa de explicar o porquê de querer considerar identidade no plural: a(s) identidade(s), uma vez que cada realidade tem costumes, culturas, hábitos, entre outros, diferentes e, por isso, nada é estático e absoluto. Para compreender o processo de constituição da(s) identidade(s) dos/as

egressos/as pesquisados/as e dos saberes a serem ensinados na formação do/a pedagogo/a dispostos no Projeto Pedagógico de Curso, tomei como referência, além da discussão teórica e de alguns achados através da pesquisa de campo, os documentos oficiais, que foi uma fonte rica para meus questionamentos e minhas discussões.

Essa escolha também se explica, tanto por fatores pessoais como pela minha formação como professora ao longo de trinta anos de docência, passando desde a Educação Infantil até a Educação Superior, principalmente, pela experiência profissional no Curso de Licenciatura em Pedagogia e das outras licenciaturas, quanto pelas possibilidades teórico-metodológicas que foram se delineando no decorrer das leituras. Dentre estas, como destaque, identifico que esses conhecimentos ganham forma no processo de configuração de identidade(s) do/a pedagogo/a, sofrendo (re)significações que têm relações muito diretas com as mudanças socioculturais e econômicas resultantes do avanço, ou não, do curso estudado, o que pode ser constatado, até o momento, pelos investimentos feitos na educação, principalmente nos diversos níveis e modalidades de ensino e, neste estudo, a partir da elaboração das últimas versões do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia na UPE-*Campus* Garanhuns. A escolha ainda se justifica pelo processo singular de constituição das inquietações sobre as áreas de atuação do/a pedagogo/a egresso/a desta instituição universitária.

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos, tendo uma seção introdutória e algumas considerações que finalizam o texto. No primeiro capítulo, apresentamos a trajetória histórica da formação do pedagogo, tecendo um diálogo sobre a formação do pedagogo numa discussão acerca dos significados da docência e da(s) identidade(s) desse profissional. No segundo, analisamos os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia e a formação do pedagogo da UPE-*Campus* Garanhuns, a partir do estudo das Resoluções CFE nº 2 de 12 de maio de 1969 e CNE nº 1 de 15 de maio de 2006: na busca de uma compreensão desses projetos no período de 1996 a 2010 e suas possíveis contribuições ou não tendo os estágios supervisionados como referência. No terceiro capítulo, resgatamos um pouco a história do Curso Normal Superior versus Licenciatura em Pedagogia. No quarto, tratamos de registrar o percurso metodológico da pesquisa. No quinto, tentamos dialogar com os interlocutores da pesquisa sobre alguns achados da pesquisa. E,

por fim, a título de conclusão deste estudo, sinalizamos as nossas considerações provisórias sobre a formação do pedagogo da UPE-*Campus* Garanhuns.

Capítulo 1
Trajetória Histórica da Formação do Pedagogo

1.1 Dialogando sobre Formação do Pedagogo

Esta categoria terá grande importância, neste estudo, visto que a trajetória da formação, com a discussão sobre a(s) identidade(s) e o profissional da educação, especialmente em relação ao pedagogo, se articula à história do Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, às suas áreas de atuação.

Então, o que vem a ser formação ou preparação formativa, como disse Cury (2010)? O que se pode discutir sobre identidade(s)? O que podemos compreender como profissional docente e, mais ainda, profissional pedagogo? Ao longo do texto tentaremos arriscar dar algumas possibilidades de respostas a tais indagações.

Uma das versões dessa história nos remete à formação geral dos docentes, lembrado por Cury (2010) no texto *A Formação Docente e a Educação Nacional*.

Esta realidade histórica adquiriu grande visibilidade quando a educação dos anos iniciais da escolarização foi se universalizando como um direito da cidadania [...] A preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas (2010, p. 1).

A passagem, porém, mais discutida, oficialmente, no referido texto, tem seu início com o Parecer nº 252/69 de 06/03/1969 e bem explicitado nos Arts. 1º e 2º da Resolução nº 2 de 12/05/1969, do Conselho Federal de Educação, na época, quando foram instituídas as habilitações de Pedagogia: orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas de ensino, fixando os conteúdos mínimos e a duração do curso observando a organização.

Nesse sentido, preconizavam os referidos artigos da Resolução nº 252/69 lembrados por Silva (1982):

[...] Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.
Art. 2º - O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função da habilitação específica [...] (p. 95).

Outra abordagem sobre a formação do profissional no curso de Pedagogia é apontada por Lima (2004). Ela analisa o referido curso em fases: (1) do seu nascimento, em 1939, até a Lei nº 5.540/68, conhecida como “Reforma Universitária”; (2) da Lei nº 5.540/68 até a Lei nº 9.394/96 (atual LDB) e (3) de dezembro de 1996 até os dias atuais.

A autora destaca que essas três fases foram protagonizadas por ela, sendo a primeira como estudante, a segunda como professora e como coordenadora pedagógica na Educação Básica e depois na Educação Superior e a terceira como professora universitária e coordenadora do curso de Pedagogia, esta última função por duas vezes.

Retomo as três fases descritas pela autora, para situá-las em sua constituição. A primeira fase, compondo o curso em dois momentos, conhecido pelo “esquema 3+1”. O momento um era a trajetória dos três anos para formação do Bacharelado e o momento dois era o curso em estudos de didática realizado em um ano. Essa formação inspirava-se “[...] nos princípios da racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ela subjacente [...]” (LIMA, 2004, p. 16).

A fase segunda do curso foi consolidada pela publicação do Parecer nº 252/69 e pela Resolução nº 2/69 que instituíam as habilitações profissionais, hoje, extintas pela Resolução CNE/CES nº 1/2006.

Nesse sentido, Lima (2004) lembra que Licenciatura em Pedagogia era um curso organizado, nas duas fases descritas por ela, enfatizando conteúdos e de maneira fragmentada, havendo separação entre bacharelado e licenciatura, na primeira fase, “[...] e na segunda fragmentava-se a realidade escolar segundo as funções a serem desempenhadas: docência, administração, supervisão, orientação educacional, inspeção escolar, entre outras” (p. 17).

A autora organiza seu texto, compreendendo essas duas primeiras fases descritas como constitutivas do passado do curso e a terceira configurando o presente. A terceira fase configurada pelo presente concentra, para autora, maior parcela de suas observações, posto que a LDB nº 9.394/96 dá origem à situação complicada à formação docente e ao curso de Pedagogia, ocasionando mudanças, “[...] principalmente as referentes ao papel da escola e à concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores [...]” (*Ibidem*).

Outra pesquisadora sobre a temática em tela é Bissoli da Silva (2001), que traz uma discussão, acompanhando o desenvolvimento do Curso de Pedagogia imbricado na questão da identidade. Tanto isso é real que a história abordada, do referido curso, pela autora retrata uma busca pela afirmação de identidade. Nessa busca, ela reconhece, num primeiro momento, três fases, que as chama de períodos e, num segundo momento, acrescenta mais um, o quarto período. Em linhas gerais,

vou registrá-los a seguir, para aglutinar à análise que faço sobre a trajetória do curso em tela.

Primeiro período de 1939 a 1972 - *período das regulamentações* - por concentrar as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada - no qual teve sua *identidade questionada*. De fato, embora suas três regulamentações - o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, sendo os pareceres de autoria do conselheiro Valnir Chagas - “representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente a do próprio pedagogo” (1999, p. 93), complementa, ainda, a autora “em realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento” (*Ibidem*).

Segundo período de 1973 a 1977 - *período das indicações* (caracterizado pelo conjunto de encaminhamentos com vistas a reestruturar os cursos superiores brasileiros de formação docente) de autoria do conselheiro supracitado, na época, do Conselho Federal de Educação (CFE), no qual teve sua *identidade projetada*. Algumas dessas Indicações chegaram a ser aprovadas e homologadas pelo, na época, Ministro da Educação e Cultura, mas, após reação de alguns setores envolvidos, foram suspensas e devolvidas ao CFE. Parecia que a ideia do conselheiro de “formar o especialista no professor”, era para a substituição do curso de pedagogia por vários novos cursos e habilitações, decretando, novamente, a fragilidade do mesmo.

Terceiro período de 1978 até 5 de dezembro de 1999 - *período das propostas* (caracterizado pela indicação da documentação gerada no processo de revisão da formação do educador), no qual teve sua *identidade em discussão*. Nessa ocasião, o movimento desencadeado por professores e estudantes em reação à retomada, pelo MEC, das Indicações sustadas no período anterior, teve a adesão outros interlocutores como as instituições universitárias e os organismos governamentais envolvidos no assunto. Bissolli da Silva (1999) destacou a documentação proposta como referência para análise da questão da identidade do curso de pedagogia.

Essa documentação era constituída pelo documento de 1981, produzido pelo Comitê pró-participação na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura - regional de São Paulo; o documento de 1983, produzido como *Documento final* do Seminário Nacional de Recursos Humanos para a Educação, evento que foi

promovido pelo MEC, em Belo Horizonte; outro documento de 1998, de autoria da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); o documento de 1998, produzido pelo Grupo de Trabalho de Pedagogia (GT Pedagogia), do V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), promovido pela UNESP, em Águas de São Pedro; o documento de 1999, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, junto ao MEC.

Ainda, na linha de pensamento de Bissolli da Silva (1999), o estudo dessas propostas evidenciava que, embora existisse coerência com os fundamentos nucleares firmados no início desse movimento - a docência como base da formação profissional de todo educador, supondo uma base comum de estudos de forma a conduzir o entendimento da problemática educacional brasileira -, na época, foram variadas as posturas quanto à estruturação dos estudos pedagógicos a serem oferecidos à formação dos educadores.

Quarto período a partir de 6 de dezembro de 1999 - *período dos Decretos* (caracterizado pelos documentos firmados no âmbito do poder executivo, no qual teve sua *identidade outorgada*). Por esse período, responderam dois documentos: o Decreto Presidencial nº 3.276, de 06/12/1999 e o Decreto Presidencial nº 3.554, de 07/08/2000.

Relacionados os períodos da história do curso denominados por Bissolli da Silva (2001), resumidamente, e com a visibilidade para os objetivos do presente trabalho, torna-se oportuno fazer algumas inferências a partir das ideias da autora, conforme discorro a seguir.

No intento de acrescentar ao momento atual, mas sem presunção nenhuma, poderia ousar dizendo que nos encontramos, no quinto período, a partir de 15/05/2006 - *período das Diretrizes* (caracterizado pelos documentos propostos pelo Conselho Nacional de Educação, no qual tem sua *identidade em questão/rediscutida*).

Na trajetória do curso em tela, a discussão continua sendo uma constante e a modificação mais radical, quanto às referidas habilitações, em decorrência da publicação da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, no Diário Oficial da União Seção 1, nº 92, do dia 16/05/2006 (p. 11-12), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Vale destacar que, antes da divulgação oficial, após encaminhamento do Parecer CNE/CP nº 5 de 13/12/2005 ao Ministério da Educação, houve uma restituição ao Conselho Nacional de Educação do documento

para reexame do referido parecer, no tocante ao Art. 14, para assegurar o Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Assim, foi encaminhada uma retificação, originando o Parecer CNE/CP nº 3 de 21/02/2006, publicado em 11/04/2006. Apesar de sua publicação afirmar ser um curso de licenciatura e ter a docência como a base da formação, muitos são os debates, ainda, sobre o tema da profissão do pedagogo: docente ou técnico/especialista?

Nessa perspectiva, ressaltamos a seguir os artigos importantes para tal debate, que são encontrados na Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, no Diário Oficial da União – Seção 1 – nº 92, 16/05/2006.

(...) Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

(...) Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art.3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

(...) Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário (p. 12).

A parte legal foi destacada, mas há estudiosos na área que, intrinsecamente, já pensam que a profissionalização docente deve transcender a docência. É o caso de Imbernón (2001), quando expressa a importância da inovação educativa nas instituições que “[...] não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão” (p. 19).

Essa inovação educativa deve ser iniciada em reflexões realizadas nas universidades, estendendo-se ao local de trabalho do futuro professor. Nesse sentido, o tentar realizar projetos que contemplem a ampliação das funções docentes, a partir de pesquisas e reflexões nas áreas de atuação do pedagogo, deve começar a ser pensado pelo tipo de aula a ser desenvolvida no interior dos cursos de Pedagogia. Como argumenta Demo (2004),

(...) bom começo é reduzir a aula e aumentar a pesquisa. Como regra, é insensato ocupar o tempo todo com aula, porque evita-se estudar, pesquisar, elaborar. Sem cair no outro extremo, inicia-se bem quando se reduz aos poucos a aula, até esta tomar tempo menor, ficando a maior parte do tempo para a reconstrução do conhecimento (...) (p. 46).

A retomada sobre a formação docente imbricada ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como a preocupação de seu exercício profissional fora da docência, deve-se a muitos fatores e um deles agrega, também, o espaço não-ocupado pelo pedagogo, fragilizando o curso, como chama a atenção Demo (2004): “A fraqueza da pedagogia aparece, por exemplo, na não-ocupação de espaços próprios, como foi o da qualidade total ou da pedagogia empresarial, invadidas por outros profissionais [...]” (p. 54). Destaco, aqui, minha concordância com a ideia de qualidade ligada à formação, resumida no texto de Zabalza (2004): fazer bem o que se está fazendo mal, fazer melhor o que se está fazendo bem e fazer o que não se está fazendo e fazê-lo bem.

Ademais, na formação docente, deverá haver preocupação com a qualidade do ensino, principalmente, sobre os processos de ensino-aprendizagem que deverão servir “[...] para elucidar e dar sentido à ação docente, contribuindo, assim, para sua melhora” (ZABALZA, 2004, p. 153). Ainda, conforme podemos observar na introdução do texto de Leitner (1998), é essencial, para a qualidade do ensino, a *pedagogia acadêmica* e, especialmente, a formação pedagógica permanente dos docentes.

Nesse sentido, penso que será necessário aos professores universitários nortear seus trabalhos em busca da articulação ensino-pesquisa-extensão e da ampliação dessas dimensões. Num primeiro momento, durante a formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia deveremos trabalhar as diversas funções do pedagogo, uma vez que, dessa forma, trilharão para a reconstrução do conhecimento do professor do futuro. Parafraseando Demo (2004), o *professor do futuro*, na nossa visão, tem que defender uma perspectiva de docência ampliada. Esse primeiro momento deverá estar próximo aos estágios nos diversos contextos, entendendo a importância dessa ação e respaldando-se nas atuais diretrizes do curso.

Tendo por foco a UPE-Campus Garanhuns, os demais momentos deverão ser objeto da formação continuada, em termos de maior qualificação, e os/as egressos/as retornam à Universidade a procura de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, posto que, no momento, são esses cursos que a IES tem a oferecer aos/às licenciados/as que integralizaram suas graduações. Em relação a outras possibilidades de formação continuada, faremos uma breve alusão neste texto um pouco mais adiante, no momento das análises da pesquisa de campo.

1.1.1 Formação do pedagogo: um olhar para a formação do professor

A formação de professores no Brasil é bastante heterogênea, não podendo ser admitida ou mesmo entendida como um processo linear, simples e único. Por um lado, há uma grande diversidade cultural, característica do Brasil, com suas peculiaridades regionais e especificidades dos grupos atendidos pela escola na construção de vários caminhos para avançar na qualidade educacional. Por outro lado, as necessidades de formação apresentam diferenças regionais substanciais: há locais em que um quantitativo considerável de profissionais continua sendo habilitado sem que existam vagas correspondentes no mercado de trabalho; em outros, ao contrário, pela ausência de profissionais habilitados, muitos professores precisam assumir a função sem ter formação pedagógica e específica, fazendo com que eles procurem cursos de curta duração e gerando a procura para os cursos aligeirados.

No intuito de levantar uma concepção de formação docente, apresentamos a concepção, advogada por Martins (2010), entendendo o docente enquanto um profissional. Nessa perspectiva, a autora lança seu registro: “[...] adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (p. 14).

Acrescentamos a essa concepção a ideia de Machado (2007) sobre o trabalho do professor, com amparo em Saujat (2004), que chega a ser um enigma, uma vez que não se tem conceitos já prontos e definitivos, mas sim conceitualizações provisórias, aproximadas que vão sendo construídas no confronto com os dados e com os resultados de pesquisas, ou seja, que vão se pautar naquilo que é entendido como a “indecidibilidade” em Hall (2008), “[...] uma vez que nunca se completa [...] (p. 71)”.

Como o docente deverá ser, além de outras características, um ser criativo, em todo momento, adaptando e readaptando as “prescrições”³, de acordo com seu

³ Vou considerar como “aquilo que se recomenda praticar” significado por Houaiss (2007), a fim de tentar amenizar um pouco esta palavra tão marcante, negativamente, e ainda predominante, para alguns. Mas, não quero pensar neste termo configurando uma “indicação exata, determinação, ordem ou receita médica”, significado também por Houaiss.

contexto, isso poderá possibilitar uma tentativa de compreender o ‘enigma’ do trabalho docente e de sua complexidade, segundo sinaliza Machado (2007).

Outras implicações se inserem a essa discussão da formação docente como aquilo que Contreras (2002) assinala em relação à questão do profissionalismo dos professores que atravessa ambiguidades pela própria denominação ‘profissional’, a fim de fugir da proletarização. O autor aponta que “[...] passa a ser ambíguo porque sua fuga é tanto uma resistência à perda de qualidade em sua atividade de docência, como uma resistência a perder – ou a não obter – um prestígio, um *status* ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais” (p. 53).

No estudo sobre formação de professores há que se observar que existem, ainda, as concepções diversas de professores. Segundo Zeichner (1983), os programas de formação docente estão imbuídos de concepções diversas do professor: tradicional, centralizado nas competências, personalista ou com orientação para a investigação. Outra pontuação vem de García (1992) quando ressalta que a formação de professores, pensando na formação inicial, não deve ter a pretensão de oferecer <<produtos acabados>>, mas entendê-la como a primeira etapa “[...] de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (p. 55).

Essas diferentes concepções, destacadas pelo autor, podem ser resumidas quanto à concepção do professor tradicional no pensamento de Zeichner (1993) quando expressa:

[...] No ponto de vista tradicional, de racionalidade técnica, ao qual aderi durante muitos anos, há uma separação entre teoria e prática que tem de ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas. Segundo este ponto de vista, o professor deve *aplicar* a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola [...] (p. 21).

Ainda, Paiva (2003) ancorada nas análises de Tardif, Lessard e Gauthier (2003), com referência às concepções sobre professores em relação aos saberes docentes e suas identidades nas reformas da formação e da profissão, aponta para três modelos que oscilam entre docentes: “tecnólogo” do ensino, do ator social e do prático “reflexivo”. No primeiro modelo, o docente é um especialista em planos, um instaurador em “ensino estratégico” e sua ação se situa no plano de meios e estratégias. No segundo modelo, o professor é, simultaneamente, agente de mudança e portador de valores emancipadores tanto no espaço social como no espaço escolar. Finalmente, no terceiro modelo é “[...] o praticante reflexivo é capaz

de gerir situações em parte indeterminadas, flutuantes, contingentes e negociar com elas criando soluções novas e otimizadas” (p. 49).

Dentre outras concepções, encontramos uma referente ao professor orientado para a investigação, que podemos compreender como aquele que questiona incessantemente a realidade educacional sem perder de vista os demais aspectos que estão presentes e que interferem consideravelmente nas questões da educação. Este tipo de professor possui outros saberes docentes⁴, além do saber investigativo. Entretanto, precisamos fazer com que as diferenças de concepções forneçam subsídios para repensarmos a formação docente sem com isso gerarmos desigualdade social, econômica e pedagógica.

A negação de uma formação de qualidade, onde seja discutida a concepção de educação, a função de escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural, bem como o trabalho profissional do docente, já não tem mais espaço na sociedade brasileira. Isso porque acreditamos que os/as professores/as “[...] serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem: a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais e a agir eficazmente frente a situações escolares concretas [...]” (LIBÂNEO, 2000, p. 36). A ausência desses instrumentos na formação do profissional docente torna este profissional superficial.

Para isso, a organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que pretendemos abordar. A perspectiva interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições também contribui decisivamente nessa direção.

Nessa perspectiva, vale destacar o texto de Tura (2009), onde a autora focaliza uma disciplina escolar – Ciências – que se insere numa área de estudos que tem merecido destaque nas reformulações curriculares e nas propostas de inovações pedagógicas por centralizar interesses em torno daquilo que se entende como propiciador ou facilitador do desenvolvimento científico e tecnológico, a partir do que pode ser possibilitada pela formação escolar e numa parte em que faz uma consideração sobre o relevo dado à referida disciplina no Ensino Fundamental.

⁴ “Saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais” (TARDIF, 2002).

No texto a autora lembra, ainda, observando as ideias apresentadas por Goodson (1995) que essas circunstâncias foram incentivadoras para equipes de especialistas – a saber, “[...] professores universitários, membros de associações profissionais e gestores da educação – a buscarem ter influência sobre a direção e organização dessa disciplina, assim como investirem em inovações metodológicas [...]” (p. 135). Este foi o trecho que recortei e que pode servir como *link* para avivar a importância de se estreitar o trabalho interinstitucional entre universidade e escola de educação básica, chamando a atenção para os grupos citados, neste recorte, a fim de buscarem inovações metodológicas. Essa busca pode ter como um dos protagonistas o/a pedagogo/a em uma de suas áreas de atuação.

Esse processo de formação que nos permite uma apropriação da cultura profissional acontece em vários momentos: na formação inicial e na formação continuada. A formação inicial dos docentes está voltada para um profissional que terá uma atuação prática, que precisará desenvolver uma capacidade de intervir em diversas situações com objetividade e coerência. Por este motivo

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...] (IMBERNÓN, 2001, p. 60).

O autor diz ainda

[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação (*Ibid.*, p. 61).

Os dois momentos de formação, inicial e continuada não devem ser estanques, mas ainda vêm sendo tratados como tais e esquecidos por universidades e outras IES. A formação inicial dá subsídios para acontecer a formação continuada, embora haja elementos que constituem o primeiro momento, para que se possa entrar na sala de aula, e novos elementos que favorecem a busca da continuidade, quando o professor iniciante chega ao espaço de aprendizagem para atuar como profissional. A compreensão, desse primeiro momento, nós temos mais presente no pensamento de García (1992)

A iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do <<aprender a ensinar>>⁵ que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Esta fase compreende os primeiros anos da docência [...] (p. 66).

Corroborando com essa ideia, em sua discussão sobre didática, Silva (2000) chama atenção que prática refere-se à forma que professores/as se percebem e entendem no exercício da docência. A alerta da autora acerca da compreensão da prática na vivência do processo de ensino-aprendizagem “[...] demonstra que a referência do professor, no exercício da docência, está muito mais relacionada com a sua experiência, na condição de estudante, do que aos conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso [...]” (p. 195). Mesmo que uma das referências do/a professor/a sejam experiências relacionadas ao seu tempo de estudante, é recomendável que sejam oferecidas as diversas maneiras de formação continuada, podendo ser encontrada com o título de formação permanente ou formação em serviço.

Nessa perspectiva, lançar mão da formação continuada é uma alternativa pertinente para aprofundamento e discussão sobre a importância de um acompanhamento constante da prática na vivência do processo ensino e aprendizagem. Nesses termos, uma pesquisa, intitulada *A formação continuada de professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas* e coordenada pelas pesquisadoras Davis, Nunes e Almeida (2011), da Fundação Carlos Chagas, em 2010, apresenta como são esquematizados esses programas de formação continuada, no tocante à estrutura adotada pelos estados e municípios participantes da pesquisa, da seguinte maneira:

- Quanto ao conteúdo, as propostas são elaboradas pela própria Secretaria de Educação, pelo Ministério da Educação (MEC) ou por instituições parceiras.
- Quanto aos que ministram essa formação continuada, é um grupo técnico da própria Secretaria, selecionado por modalidade de ensino ou projeto, ou uma equipe externa.
- Quanto aos níveis de ensino atendidos, a prioridade é dada aos/às docentes que trabalham com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Ressalta-se, aqui, a fragilidade e a responsabilidade de interpretar o termo em destaque, tendo em vista o aspecto técnico que pode ser confundido no emprego da referida expressão.

- Quanto às disciplinas contempladas na formação continuada, a Língua Portuguesa, em especial, os conteúdos que se referem à alfabetização, é a principal disciplina seguida da Matemática (DAVIS *et al*, 2011, p. 6).

A passagem do ponto da formação inicial para outro ponto requer movimento, mas não há possibilidade de identificar um ponto zero e um ponto final. Isso quer dizer que, além de não se dar de forma isolada, a profissão docente necessita que o professor, através da realização de suas ações, modifique suas qualidades, enquanto sujeito e profissional o tempo todo.

Conforme Moura (2003),

[...] não é possível identificar um ponto zero, e, se ele existir, é certamente o momento em que o sujeito nasce. Do mesmo modo, não é possível identificar o ponto final de formação, pois o sujeito continua a ensinar até o fim de sua existência. Porém, é possível identificarmos condições desencadeadoras da formação, em que tempo estamos considerando essa formação, em que lugar e quais as ações empreendidas para mobilizar o educador no processo de mudança qualitativa no contínuo de sua formação (p. 143).

Na questão da formação do professor acreditamos que, pela organização de suas ações, novas qualidades vão sendo adquiridas na movimentação de um ponto menor de qualidade para outro de maior qualidade. Isso faz com que seja consolidado o importante e inevitável percurso contínuo de formação. Nessa trajetória, é bom lembrarmos que o ponto inicial e o ponto final não existem, uma vez que no início da formação todos trazem conhecimentos prévios, construídos ao longo de sua vida. O ponto final, também, não é identificado, porque o professor deverá desenvolver o trabalho docente até o final de sua vida.

Nessa trajetória sobre a consolidação do contínuo na formação docente e da não identificação de um ponto final no trabalho docente, inclui uma nova questão, esta fazendo referência a uma sinalização feita por Fagundes (2007) sobre a postura docente, mas que cabe na discussão sobre a formação do/a pedagogo/a, quando ele ressalta que não é preciso invalidar o antigo para a construção do novo, posto que no antigo poderemos nos espelhar para o que se diz ser novo num projeto que se almeja desenvolver.

Nesse sentido, o fato das habilitações terem sido extintas pelas atuais DCN de Pedagogia não invalida, no referido curso, se pensar nas diferentes funções que esse futuro profissional pode desempenhar no seu exercício profissional. “[...] A preocupação de construir o novo sem invalidar o antigo, mas tê-lo como grande

referência [...]” (FAGUNDES, 2007, p. 69) deverá ser evidenciado ao longo dessa formação.

Ademais, identificamos a atividade pedagógica como objeto do/a profissional pedagogo/a. É na referida atividade que se encontram os indicadores que exigem mudanças qualitativas dos professores. Diante dessa situação, “[...] podemos entender que os sujeitos são o que são não porque querem, mas porque as circunstâncias assim os fizeram” (MOURA, 2003, p. 144).

Diante dessas reflexões, antecipo Coelho (1987) quando expressa que “Não podemos continuar com a atual formação pedagógica das licenciaturas que é uma grande farsa, deficiente do ponto de vista teórico e metodológico. Talvez não se possa nem falar em formação pedagógica nas licenciaturas porque, a rigor, ela ocorre em pinceladas [...]” (p. 14).

Esse termo “pinceladas” parece se atrelar a essa complexidade de fatores, percebemos uma pressão para serem implantados cursos aligeirados e, mais recentemente, tivemos, como exemplo, o advento do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR – instituído por uma política nacional através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e tendo como finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

No Inciso III do Art. 11 desse Decreto está preconizado que a CAPES fomentará, ainda, além de outros projetos, a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal, entre outros.

Pensamos que nessa proposta de formação há um perigo de contratados/as pelos municípios fazerem um curso do PARFOR em detrimento de muitos formados nos cursos de licenciatura das universidades permanecerem à margem do mundo do trabalho, ou seja, egressos/as de cursos estarem aguardando concursos públicos para ingressar na carreira pública docente, mas sem êxito, tendo em vista a não realização desses concursos, para estender o tempo dos contratos que sai ano entra ano são celebrados pelas prefeituras.

A Resolução nº 13 de 20 de maio de 2010 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob a coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE.

Após essa visão panorâmica, convido o leitor a fazer uma pausa comigo nessa discussão, finalizando com a reflexão de Silva (1991), quando ele argumenta que não adianta ao professor apenas uma formação com boas filosofias de educação, com bons posicionamentos políticos, bons conhecimentos em sua área de conteúdo “[...] se eles não forem devidamente instrumentalizados para o enfrentamento crítico da cotidianidade de suas escolas, se eles não souberem transformar a teoria em prática” (p. 76). Digo que essa formação, para os futuros pedagogos, ainda, deverá dar a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos, construindo um exercício profissional para a não docência.

Pretendo, a seguir, revisitar o texto de Coelho (1987), tendo em vista que a discussão apresentada pelo autor, numa Mesa Redonda, em dezembro de 1986, tem algumas questões comuns à discussão que continua na atualidade.

1.1.2 Formação do pedagogo: uma análise a partir do texto *formação do educador - a busca da identidade do curso de pedagogia*

À ênfase do entabulado debate, na contemporaneidade, sobre a formação e a identidade do pedagogo cabe outra discussão, para se agregar às muitas já apresentadas ao longo dos anos. Dentre as tônicas desses debates, recortamos o texto *Formação do educador: a busca da identidade do Curso de Pedagogia*, da Série Encontros e Debates, volume 2, editado pelo MEC/INEP, resultado de uma Mesa Redonda em dezembro de 1986, que aborda a situação do curso de Pedagogia, na segunda metade da década de 1980, no século XX, um dos pontos desta pesquisa.

Este recorte deve-se ao fato de ser um texto do século passado e ainda estar atual. A discussão sobre a(s) identidade(s) do pedagogo em decorrência do Curso

de Pedagogia continua acentuada, principalmente quando as DCN de maio de 2006 foram instituídas.

É pertinente, ainda, mencionarmos que muitos documentos foram elaborados, ao longo desses anos, como é o caso de pareceres e resoluções em nível nacional pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelo atual Conselho Nacional de Educação (CNE), inclusive, a Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura, além de pesquisas dos estudiosos em educação, que resultaram em textos da área, registrando avanços e recuos sobre a temática em tela.

De início, salientamos que o Curso de Pedagogia, até o momento, foi regulamentado, no Brasil, quatro vezes. Recorro ao texto de Pimenta (1996), apresentando sua descrição em relação a essa regulamentação. A autora traz a seguinte cronologia: em 1939, formação de bacharéis, em 1962, formação de bacharéis e licenciados, em 1969, distinção entre bacharéis e licenciados abolida – instituída formação de especialistas e, em 2006, formação de licenciados.

Na apresentação do documento *Formação do educador: a busca da identidade do Curso de Pedagogia*, o então Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Manuel Marcos Maciel Formiga, anuncia que o referido órgão desenvolve “[...] uma prática de incentivos e apoio à pesquisa educacional no País, voltada, no momento, para a articulação entre os diferentes grupos de pesquisadores e órgãos definidores de políticas públicas” (BRASIL, 1987, p. 7).

Tal documento, além de divulgar a produção de conhecimento com as contribuições surgidas durante o processo de estudos e ações coordenados pela instituição, apresenta textos de Ildeu Moreira Coelho⁶, Regina Maria Leite Garcia⁷ e Antonio Carlos Caruso Ronca⁸, traz, ainda, os debates e a relação dos participantes desse evento científico.

⁶ Na época, Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), atualmente, professor titular da Universidade Federal de Goiás, com a discussão sobre *Curso de pedagogia: a busca da identidade*.

⁷ Atualmente, professora permanente especial do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense abordou o tema *Apontando para novos caminhos com os especialistas*.

⁸ Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, Membro do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, Membro do Conselho Consultivo do Centro de Atendimento ao Trabalhador e Membro do Conselho da Fundação Abrinq fez uma exposição sobre *A identidade do pedagogo e a questão da divisão do trabalho na escola*

Como objetivo, a publicação do referido documento pretendeu tornar conhecido, aos pesquisadores, “[...] os resultados da Mesa-Redonda ‘Busca da Identidade do Curso de Pedagogia’, um dos movimentos do **Encontro sobre a Formação do Educador**, realizado em Brasília, em dezembro de 1986, com a participação de trinta pesquisadores” (*Ibidem*).

A discussão realizada, na produção escrita apresentada pelo primeiro autor será um dos elementos que dará algum contributo para este item, porque reafirma uma das questões que recortamos e propomos discutir, neste estudo, e que é incessante – *Curso de pedagogia: a busca da identidade*.

Dentre uma diversidade de produções, selecionamos um trecho analisado no referido documento, que apresentou a finalidade da *mesa redonda*, que:

[...] buscou aprofundar a discussão sobre a identidade do curso de pedagogia – questão crucial para a formação do educador de primeiro e segundo graus (atualmente ensinos fundamental e médio - grifo nosso) – confrontando diferentes tendências presentes, hoje, no movimento nacional para a reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas (BRASIL, 1987, p. 7).

O trecho foi destacado pela necessidade de termos clareza da importância da discussão sobre o curso de pedagogia ter proximidade com as diversas licenciaturas, tendo em vista a atual situação das mesmas.

Nesse sentido, registramos, aqui, o significado de licenciatura apresentado por Houaiss (2007), em seu dicionário eletrônico “[...] 2. Grau universitário que dá o direito de exercer o magistério do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio”. Numa breve análise, este significado apresentado exclui o curso de Pedagogia, uma vez que Houaiss (2007) reconhece licenciatura a partir do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, ou seja, reconhece dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), excluindo o primeiro segmento do ensino fundamental, que compreende os primeiros anos do referido ensino (1º ao 5º ano).

Tal exclusão pode dar margem para se pensar, de forma equivocada, que quem cursar Pedagogia, quem se tornar pedagogo não é licenciado, caso consideremos, isoladamente, sem a leitura na íntegra da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui o atual curso de Pedagogia, o que está preconizado no “Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96”

da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura.

Outras explicações, que consolidam a ideia do curso de pedagogia ter proximidade com as diversas licenciaturas, são: a ênfase na pesquisa e a ampliação da compreensão do espaço de aprendizagem e de atuação do docente trazidas pelas pesquisadoras Alves e Garcia (2006), quando, em um de seus textos, elas registram:

[...] Em um sentido horizontal, é necessário que se pense a formação coletiva de *todos* estes profissionais: quer atuem em Matemática ou Português, quer atuem dentro da sala de aula ou em algum setor de apoio ou coordenação. No sentido vertical, é necessário que se pense de maneira articulada *todos* os níveis da formação, da Escola Normal à pós-graduação *stricto sensu*. Ainda mais, não se pode pensar a formação simplesmente na esfera acadêmica (ALVES, 1986), mas é preciso pensá-la na totalidade das esferas que a compõem: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e a das pesquisas em educação (p. 79-80).

As licenciaturas, segundo Pereira (2000), deveriam procurar superar a dicotomia existente no que se refere às suas disciplinas pedagógicas e específicas. O autor propõe que elas devem fazer parte de um trabalho conjunto entre os docentes responsáveis pela formação pedagógica e pela área de conhecimento específica. “[...] A formação do licenciando deveria, então incluir: disciplinas de conteúdo específico, pedagógicas e integradoras⁹ [...] Dentre as “integradoras” dá-se uma maior importância à Prática de Ensino ou Didática Especial” (p. 71). Ressalto que, atualmente, a Prática de Ensino, conforme o que preconiza os § 1º, 2º e 3º do Art. 12 seguidos dos § 1º e 2º do Art. 13 da Resolução nº 1 de 18/02/2002, é denominada, apenas, Prática, e que a denominação Didática Especial se tornou obsoleta.

Diferente de Pereira (2000), que considera a formação pedagógica e específica, nas discussões sobre as licenciaturas, Coelho (1987) observa que a formação técnica não deve ser descartada, porém que tenha fundamentação

[...] numa sólida formação teórica e que nos leve inclusive a pensar a própria técnica, a discutir seus pressupostos, seus equívocos, suas implicações, suas ingenuidades. Um educador tecnicamente bem preparado, não apenas sabe fazer, mas também compreende o que faz e por que faz. Conhece, pois, os limites e as possibilidades do seu fazer, dos conhecimentos, das estratégias, das metodologias e das técnicas que utiliza nos vários setores da prática pedagógica (p. 14).

⁹ O autor denomina de “integradoras”, as disciplinas que fazem a transposição do conhecimento da área para a docência, conforme as especificidades de cada curso: prática de ensino, metodologias, didática.

No que se refere à formação pedagógica das demais licenciaturas:

Não podemos continuar com a atual formação pedagógica da licenciatura que é uma grande farsa, deficiente do ponto de vista teórico e metodológico. Talvez não se possa nem mesmo falar em formação pedagógica nas licenciaturas porque, a rigor, ela ocorre em pinceladas, em pouquíssimas disciplinas e com uma carga horária muito reduzida, não permitindo formar-se um educador, um professor. Não obstante, os próprios conteúdos específicos nas várias áreas precisam ser repensados e reformulados. Na formação do professor, os próprios conteúdos devem ser fertilizados por uma perspectiva pedagógica.

[...]

As aulas de Cálculo, Língua Portuguesa, Literatura, num curso de formação de professores, têm que ser dadas do ponto de vista do ensino, da escola de primeiro e segundo graus, sob pena de cairmos novamente na atual dicotomia que tem descaracterizado nossos cursos. De um lado, temos o chamado conteúdo pelo conteúdo, ministrado para todos os alunos, do mesmo jeito, com o mesmo programa, a mesma orientação, às vezes até na mesma turma, num completo desconhecimento e desrespeito à identidade e às especificidades de cada curso ou projeto formativo. De outro, encontram-se as chamadas matérias pedagógicas. Formado desse modo, o aluno só entra em contato com as questões da educação quando, mais ao final do curso, vai fazer as matérias pedagógicas [...] (COELHO, 1987, pp. 14-15).

Retomemos a longa trajetória dos caminhos do curso de Pedagogia que fortalece a necessidade da pesquisa seja no percurso de idas e vindas do respectivo curso na formação inicial, seja na própria formação continuada do pedagogo, para consolidá-la como uma das identidades desta profissão. Isso equivale a dizer que a necessidade da pesquisa deve ser estendida às demais licenciaturas.

Na obra *A prática docente na universidade*, que congrega vários autores, o capítulo 2 intitulado *A docência no ensino de 3º grau* (atual Educação Superior), escrito por Cappelletti (1992), por ocasião da realização de um curso, em formato de seminário denominado “Docência e Ensino Superior”, sendo tal curso, de caráter optativo, promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Supervisão e Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1990, por solicitação de mestrandos e doutorandos, e editado em 1992, sob a organização de Arlette D’Antola, inicia trazendo uma ideia de conceber o docente de educação superior, que pode ser ampliado para os demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino, traduzindo o seu pensar em relação a este profissional. Tal ideia está traduzida na seguinte citação:

Quando pensamos no docente de 3º Grau, idealizamos: um professor que, ao lado do conhecimento específico de sua área, tenha uma habilidade convincente de educar, que implica necessariamente a explicitação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada; um professor que, ultrapassando a indispensável aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais, tenha uma ação formativa, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, vistos como atores principais do processo ensino-aprendizagem e que precisam ser preparados para a participação na vida social; um professor que selecione cuidadosamente as tarefas

educativas a serem utilizadas, como mediadoras da reflexão na relação professor-aluno, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de ambos e um professor que no seu agir *autêntico* demonstre sua própria cidadania, quando cumpre seus deveres, reivindicando seus direitos, quando interpreta a realidade para organizar-se e atuar com discernimento ideológico (1992, p. 13).

A autora, ainda, aponta seu pensamento sobre a docência, exaltando a pesquisa para esta atividade.

Ao pensar a docência em 3º Grau (*atual educação superior – grifo nosso*) não posso deixar de destacar a importância fundamental da pesquisa na construção da docência. O professor deve ser capaz de gerar conhecimento próprio, para poder ensinar ao aluno a qualidade básica da Universidade que é a criação científica (*idem*, p. 13).

Outro ponto importante que Cappelletti (1992) indica sobre a docência é que:

[...] Embora reconhecendo que a docência não pode ser tratada como uma atividade restrita à sala de aula nem aos muros da universidade, pois a prática educativa é um fenômeno social e universal, quero destacar o quanto a estrutura administrativa tem subjugado o pedagógico (*idem*, p. 15).

Ela aborda, também, questões sobre o currículo, mais precisamente, questões acerca do desenvolvimento curricular, a partir das avaliações realizadas com participação de docentes e discentes, através das análises das observações e informações coletadas, onde pode encontrar focos comuns de problemas curriculares, organizando-os para fins de discussão.

A autora identificou as seguintes questões, que agregam outras, no texto mencionado:

- Dificuldades referentes aos fundamentos teóricos do currículo;
- Dificuldades referentes à organização curricular;
- Dificuldades referentes à contratação de professores;
- Metodologia de ensino compreendida exclusivamente como aulas expositivas e leitura de textos;
- Avaliação da aprendizagem menos conhecida e mais “maltratada” com dificuldades referentes à concepção e à elaboração de instrumentos avaliativos.

Tais questões, apesar do ano em que foram registradas, estão bem atuais, tendo em vista o permanente estudo sobre currículo. A propósito, que compreensão temos sobre currículo? Responderemos, apenas, com uma citação, a partir de fragmentos do entendimento de Macedo (2004), tendo em vista que compartilhamos dessa compreensão “[...] o currículo é sempre um espaço/tempo de transição em que sujeitos negociam suas identidades [...]” (p. 129). Tais identidades estão

imbricadas com as diferentes culturas, o que exige “[...] compreender o currículo como espaço/tempo coabitado por diferentes culturas [...]” (*Ibidem*, p. 128).

Situado o entendimento sobre currículo, de maneira breve, retornemos ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, observando que muitos percursos foram, são e serão feitos pelo respectivo curso. De forma sucinta, podemos lembrar o momento que era formado o bacharel em pedagogia em três anos. Esse profissional estava habilitado a preencher os cargos de "técnicos de educação", sem clareza, para alguns, do que vinham a ser esses técnicos, qual sua função e especificidade em relação aos profissionais formados nas várias licenciaturas e nos outros bacharelados. Era como se a definição de técnico de educação fosse fluida. Com o curso de didática em um ano era formado, então, “[...] o licenciado em pedagogia, para o exercício do magistério nos cursos normais. A licenciatura consistia, pois, na sobreposição do curso de didática, praticamente isolado, ao bacharelado [...]” (COELHO, 1987, p. 9). Esse momento ficou conhecido, para muitos, como o esquema “3+1”.

Continua Coelho (1987):

E o que vai fazer o Parecer nº 251/62? Ele vai tentar um certo equilíbrio entre as duas posições opostas. Propõe formar o bacharel, que seria o especialista em educação, e o licenciado - professor da escola normal - na graduação. Mas, ao mesmo tempo, já aponta para a formação do bacharel, do especialista, a nível de pós-graduação ou, pelo menos, após a graduação, e para a formação do professor primário em nível superior, como uma tendência que dentro de pouco tempo deveria se concretizar. O currículo, então definido, constava de uma parte comum e de duas disciplinas a serem escolhidas numa lista de doze (p. 10).

Na reformulação do Curso de Pedagogia, em 1969, através do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 02/69, do CFE, é concretizada uma tendência sinalizada, anteriormente, com “[...] o avanço da diversificação e da especialização, em termos de habilitações [...]” (COELHO, 1987, p. 10). Em outras palavras, as habilitações são regulamentadas.

Mas, naquela época, há outra possibilidade apontada para o Curso de Pedagogia que está próxima, também, de ser reconhecida que é a formação na educação superior do professor primário, denominação usada naquela época, hoje, chamado de professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Eis o trecho que afirma essa ideia:

[...] A formação do professor primário, em nível superior, parece então uma possibilidade bem mais próxima. Em 1969, se procurou, pois, tornar mais explícito e mais preciso o que em 1962 ainda estava latente, implícito, difuso e impreciso. E é

claro que o Parecer nº 252/69 só pode ser entendido no contexto de toda a política nacional, especialmente da política do Estado para a educação. São mais ou menos da mesma época a Lei nº 5.540/68 e os decretos que a antecederam e sucederam, reestruturando a universidade numa linha que muito bem conhecemos. O que se pretendia era adequar o ensino superior brasileiro às necessidades do processo de acumulação capitalista. Daí a ênfase na relação educação e desenvolvimento, entendida de modo enviesado e numa perspectiva essencialmente tecnicista e desenraizada da realidade histórica e social brasileira (*Idem*).

A citação acima lembra, ainda, de um *link* que pode ser feito entre a situação do curso de pedagogia, a reforma universitária e o contexto nacional brasileiro, atendendo ao sistema capitalista, enfatizando o tecnicismo e desarticulando-se à real situação do povo brasileiro. Sem esquecer que todo esse contexto era de autoritarismo e arbitrariedade, bem como a proposta era uniformizar as idéias, escamoteando a verdadeira intenção de preservar o seguinte pensamento, escrito por Coelho (1987) “[...] Mudar para que, no fundo, nada seja mudado. A ordem era modernizar a educação para melhor ajustá-la às novas necessidades de um processo de desenvolvimento altamente excludente, dentro dos princípios da racionalidade burguesa” (p. 10).

Diante disso, a intenção descrita pelo autor era que:

A educação também devia entrar nessa ciranda, tornando-se mais racional, mais eficiente e mais produtiva. Daí a ênfase na questão das habilitações no curso de pedagogia, habilitações que, supõe-se, vão formar pessoas preparadas para assumir uma prática pedagógica afinada com esses princípios (*Ibidem*).

Há outra passagem, no mesmo texto, que descreve essa visão “Tanto a Lei nº 5.540/68 e decretos correlatos (reforma do ensino superior), como a Lei nº 5.692/71 (reforma do ensino primário e médio), o Parecer nº 672/69 (formação pedagógica das licenciaturas) e o Parecer nº 252/69, têm no fundo, uma mesma orientação” (*Ibidem*).

A visão é que a formação dos pedagogos, na época, respondesse a política educacional do país. “[...] Numa palavra, tratava-se de preparar profissionais mais produtivos e capazes de planejar, dirigir e controlar a educação” (COELHO, 1987, p. 11).

O aprofundamento da polêmica acerca do Curso de Pedagogia, muitas vezes, nos leva a fazer trajetórias de idas e vindas em relação a menção das décadas. Nesses termos, em meados da década de 1970, do século passado, observamos uma radicalização em relação ao grupo que defende o curso de pedagogia como está e, até, com pensamento de ampliação com a implantação de novas habilitações

e ao grupo que entende o curso de pedagogia como ‘sem futuro’, ‘sem mostrar a que veio’. O parágrafo a seguir, em destaque, mostra essa visão, de forma explícita, no documento resultado da Mesa Redonda:

[...] De um lado, estão os que são a favor da manutenção e da expansão do curso, inclusive com a criação de novas habilitações, de novos campos de abrangência e, de outro, os que defendem a tese de que o curso não tem uma especificidade, um domínio próprio e, portanto, não tem razão de ser (COELHO, 1987, p. 11).

Devemos lembrar que essa polêmica tem início, em 1962, onde muitos estudiosos da área já clamavam pela extinção do referido curso. Para esse grupo, no então Conselho Federal de Educação, o argumento observado era “um curso indefinido, sem conteúdo próprio, enfim, sem identidade” (COELHO, 1987, p. 10). Outra parcela de estudiosos partiu para defender o curso “ardorosamente, a ponto e hipertrofiar os conhecimentos considerados essencialmente pedagógicos” (*Ibidem*).

Ressaltamos, aqui, que a discussão apresentada no documento não é tão diferente dos debates atuais, tendo em vista que, apesar da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, se observa em eventos científicos essas questões que retornam à mesa de discussão. Em outras palavras, pedagogia ainda, para muitos, continua sendo um curso com algumas questões indefinidas, sem conteúdo próprio, ou seja, um curso sem identidade. Com esse tipo de visão não compartilhamos, uma vez que instituições de educação superior primam pela formação do pedagogo, respeitando a Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e acompanham as mudanças no mundo do trabalho, no que se refere às diversas áreas que este profissional pode atuar.

No período apontado pelo antigo CFE, na década de 70, do século passado, muitas Indicações foram elaboradas pelo Prof. Valnir Chagas, no Conselho Federal de Educação, mas, nessa ocasião, “[...] Ficou ainda a questão da formação do professor das séries iniciais, o antigo professor primário, a nível de graduação, que acabou não sendo definida, nem mesmo a nível de Indicação” (COELHO, 1987, p. 11).

Com efeito, é de nosso conhecimento a polêmica instaurada no que diz respeito ao caminho de uma definição, equivocada ou não que estava sendo

delineada segundo a ótica dos vários indivíduos ou grupos, e que terminou refluindo, naquele período.

Essa foi uma síntese de alguns aspectos relevantes em relação ao curso de pedagogia. Vamos colocar nosso foco, agora, na discussão da identidade do pedagogo, com o olhar dos educadores e de seus movimentos.

Observamos que, do final da década de 1970 em diante, a sociedade inicia, de forma enfática, a discussão, clara e sistemática, questionando o autoritarismo, a democracia, a participação, enfim, a necessidade de não deixar o Estado agir arbitrariamente em todos os setores, sem reação da chamada sociedade civil. Surgem grupos de educadores que se interessam pelas questões mais gerais e em participarem da discussão e definição dos rumos da universidade, do ensino, na época, de 1º e 2º graus e do curso de pedagogia.

O fortalecimento desse debate foi balizado pelo aparecimento dos movimentos organizados por e de educadores, entre eles o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980, e, posteriormente, pelos vários comitês estaduais que encaminharam discussão daqueles que faziam a educação em sua luta diária. A discussão foi se desenvolvendo, tendo aliados como as associações de professores dos antigos 1º e 2º graus, de orientadores, supervisores, administradores. Além disso, foram produzidos e divulgados diversos textos contundentes, realizados encontros, difundidas e discutidas experiências e ideias, colocando 'mais lenha' a esse debate e agregando uma parcela maciça de professores, pedagogos, enfim, de trabalhadores da área de educação, que estava excluída da discussão.

Em 1983, depois dos sete seminários regionais realizados sobre *Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*, promovidos pela Secretaria da Educação Superior (SESu), do MEC, em 1981, que representaram uma conquista a mais pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, pelos Comitês Estaduais e pelos movimentos de educadores, na ampliação e aprofundamento do debate, e sem a resistência do Ministério da Educação, a SESu promoveu o *Encontro Nacional sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*, realizado em Belo Horizonte, dando continuidade ao debate, repensando a questão do curso de pedagogia, das licenciaturas, isto é, da formação do educador.

O mencionado Comitê Nacional contribuiu, sobremaneira, para a ampliação e fomento da discussão, posto que, nos confrontos travados, havia difusão e fortalecimento do movimento, através da defesa da participação dos educadores na definição dos rumos do curso de pedagogia e das licenciaturas em geral, bem como eram divulgados nesses eventos documentos finais dos encontros anteriores e outros textos relativos à questão.

[...] repensar a educação como um todo, mais do que o específico da orientação, da supervisão e da administração, por exemplo, e nesse contexto privilegiar a questão da formação do educador. O eixo da discussão aos poucos se desloca das compartimentações em que se divide hoje a prática pedagógica, para algo bem mais fundamental: o problema da educação e da formação de seus profissionais (COELHO, 1987, p. 11-12).

Para todos que participaram desses vários momentos, parecia estar evidente que a questão do curso de pedagogia não podia, e nem pode, de modo algum, ser pensada isoladamente da questão das licenciaturas em geral, nem mesmo à sua margem, porque “não são, no fundo, duas questões, mas verso e reverso de uma mesma moeda” (*Ibidem*, p. 12).

No início, o Comitê pensou numa reformulação do Curso de Pedagogia e das outras Licenciaturas que expressasse o pensamento e a prática dos educadores de um modo geral. Selecionamos uma parte significativa do texto escrito por Coelho (1987), que concretiza o pensamento do ano atual, que é 2012, em pleno século XXI, no tocante ao Curso de Licenciatura em Pedagogia.

[...] Hoje não defendo uma nova regulamentação do assunto pelo CFE, por considerá-la desnecessária e por temer que possa prejudicar o desenvolvimento de experiências interessantes que estão surgindo em todo o Brasil, em linhas muito próximas algumas, outras bastante diversas e até divergentes, mas todas extremamente válidas e enriquecedoras da discussão e da prática pedagógica (p. 12).

Essa linha de pensamento retrata a riqueza que se tem nas diferenças, nos detalhes que fazem essas diferenças, dando qualidade aos diversos cursos, principalmente aos cursos de pedagogia. Falar do currículo, da formação e da identidade do pedagogo é falar da necessidade de deixarmos eclodir a multiplicidade de pensamentos, de realidades, de instituições, de pessoas. O tempo não comporta mais engessamentos e linearidades em nenhum setor, que dirá no setor da educação.

Respeitar, sim, os documentos oficiais, mas deixar a marca de cada realidade regional, local, sem se distanciar do global, em relação à organização curricular, à

formação, delineando perfis profissionais atuais coerentes com a melhoria da qualidade da educação no país e, por fim, à identidade do pedagogo, fortalecendo as várias áreas de atuação sem fragilizá-las, ou seja, construindo profissionais competentes e abertos ao 'aprender a aprender', continuamente.

Torna-se um tanto óbvio que a diversidade de ideias, de posições ideológicas, de práticas, de interesses pessoais e de grupos profissionais, aliada à diversidade de contextos específicos em nível de alguns estados e regiões, enriquece a discussão sempre pertinente e atual dos cursos que formam professores. Talvez, o equívoco seja pensarmos num projeto uniforme para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e demais licenciaturas.

Mais uma vez, tomamos emprestadas as palavras de Coelho (1987) para ratificar nossa ideia:

Nossa preocupação maior não deve consistir na busca de uma definição burocrático-legal para as licenciaturas, para o curso de pedagogia. Devemos, é claro, discutir a questão da identidade desses cursos, mas esta não passa necessariamente pela definição de um texto legal. Uma mudança na legislação seria válida somente se facilitasse o surgimento e desenvolvimento de projetos alternativos, de novas propostas para a pedagogia e para as licenciaturas. Então, será cada vez mais necessário que, a nível local, regional e, principalmente, nacional, intensifiquemos os debates, as discussões, os encontros, para colocarmos em comum nossas experiências, nossas idéias, nossas posições ideológicas e nossas práticas, o que estamos fazendo, por que estamos fazendo e quais os problemas, as dificuldades, as saídas que estamos vendo para essas questões. Várias pessoas que conheço têm experiências interessantes em seus locais de trabalho [...] (*Idem*, p. 12-13).

Esse trecho, apesar de ter sido escrito por Coelho, em 1987, é real e, para mim, ele está mais vivo do que nunca. O que se faz necessário é o respeito às diversidades e o concebido ser o vivido, sem ficar em nível, apenas, de discurso, mas em nível de vivência cotidiana.

Então, como fica a questão da identidade do curso de pedagogia? O curso de pedagogia não tem mais condições de ser, na realidade concreta da sociedade brasileira, das ciências e da prática pedagógica, hoje, um curso que forma um pedagogo sem saber qual o campo e a perspectiva de sua atuação. Por outro lado, acho que a identidade do curso de pedagogia não é determinada pela orientação educacional, supervisão escolar ou pedagógica e gestão escolar ou educacional, por exemplo. Essa é uma longa discussão. Diríamos que a realidade ultrapassa aos muros da escola e chega à sociedade. A realidade da escola é complexa, isso não há dúvida alguma, e exige pessoas preparadas para atuar não apenas no interior da sala de aula, mas em trabalhos pedagógicos diversos, bem como em instituições

não escolares, embora tudo isso deva passar, necessariamente, pela experiência docente.

O curso de pedagogia deve formar o licenciado, para assumir o seu papel na sala de aula, no recreio, na coordenação de disciplina, na direção da escola e em qualquer outro espaço educativo não escolar. O papel que o/a pedagogo/a desempenhará vai depender dos contextos em que está inserido/a.

“No processo de sua formação, o pedagogo deve construir profunda intimidade com as questões da docência, do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente” (FRANCO, 2008, p. 124).

Num país, como o Brasil, apesar das dificuldades, a reflexão com a intenção de uma reconfiguração do papel do pedagogo e de uma mudança de seu perfil identitário deverá ser: “[...] de prioritariamente professor, para prioritariamente pesquisador da educação como prática social, podendo [...] agregar os dois papéis, mas sem deixar de ser pesquisador por princípio” (FRANCO, 2008, p. 125).

Nesse sentido, julgo que o Curso de Licenciatura em Pedagogia deverá ter, pelo menos, duas vertentes fundamentais: uma é a formação, em nível superior, de educadores-professores, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no normal médio com disciplinas pedagógicas, na educação especial, na educação de comunidades remanescentes de quilombos, na educação de jovens e adultos, na educação indígena; outra é a formação que poderá galgar e estar atrelada, também, à área de atuação do pedagogo fora da sala de aula e/ou da escola, isto é, em ambiente escolar ou não escolar. Em síntese, a concepção da formação do pedagogo deverá estar voltada à construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, usando como ferramenta a contribuição das instâncias da educação superior, da educação básica e das instituições pertinentes a essa formação.

1.1.3 Formação do pedagogo e estágio supervisionado: algumas reflexões para um bom exercício profissional

Pretendemos, aqui, tecer algumas reflexões sobre a formação do licenciando em Pedagogia e as contribuições, ou não, do estágio supervisionado, para um futuro bom desempenho do exercício profissional. De início, recorrendo ao texto de Silva (2008), quando ela reflete sobre uma experiência de estágio no Curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas, considerando o estágio supervisionado “[...] pensado como uma experiência peculiar, não desvinculada do contexto social, político, cultural e pedagógico, e, ainda, como espaço implicado com o processo de formação de profissionais da educação [...]” (p. 115).

A autora ainda pretende analisar propostas de realização do estágio em que haja possibilidade de colocar a dupla função inerente à atividade de estágio em que, segundo ela, é um momento imprescindível para o estabelecimento do estar docente, conseqüentemente, do/a trabalhador/a em educação o que deseja vir a ser e, simultaneamente, é um momento importante para o exercício da capacidade de síntese das aprendizagens empreendidas ao longo do curso de formação.

Romper com uma concepção de estágio tecnicista e dicotômica entre teoria-prática, na compreensão de Silva (2008), é romper, também, com uma visão de formação docente subjacente a essa concepção, superando o modelo da racionalidade técnica que, em algumas situações, ainda alicerça os espaços formativos e educacionais.

Essa ruptura, na ideia de Silva (2008),

[...] seria configurar uma pedagogia de formação numa perspectiva ético-política que tenda à reinvenção de si mesma e dos modos de enfrentar aquilo que é desafio para a educação: a produção da existência humana em contextos históricos em um *continuum* de alterações (p. 124).

O que, talvez, se deverá propor, é viver “[...] de maneira nova as relações teoria-prática [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 69), como sugerido por Deleuze numa conversa com o referido autor. Essa reflexão deverá ser considerada não somente para os estágios e as práticas, mas para toda a formação do profissional de educação.

A ideia de aplicar a teoria na prática é, possivelmente, incoerente, uma vez que, concordando com Foucault (2008), “[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática [...]” (p. 71). Outro autor continua o pensamento, dizendo “[...] uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante ... É preciso que sirva, é preciso que funcione [...]” (DELEUZE, 2008, p. 71).

Esses dois autores, em conversa, discutem sobre o poder e sua relação com o desejo e o interesse. Na discussão, Deleuze levanta a suposição que o marxismo definiu o poder/a questão em termos de interesse e exemplifica que a classe

dominante detém o poder a partir de seus interesses. Ele acrescenta “[...] que o interesse é sempre uma decorrência e se encontra onde o desejo o coloca [...] Há investimentos de desejo que modelam o poder e o difundem [...]” (p. 76). Daí Foucault complementa sua ideia sobre a complexidade dessa relação, segundo este autor ainda pouco conhecida, lembrando “[...] não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem [...]” (p. 77).

O aspecto registrado dos estágios, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia, voltando à discussão sobre a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia na dimensão legal, abre diferentes escolhas para que sejam garantidas as diversas atuações nos campos de estágio, como descritas no Inciso IV, do Art. 8º.

- IV - estágio curricular¹⁰ a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica.

Essa gama de opções apresentadas nas alíneas que integram o Inciso supracitado, em relação à carga horária destinada aos estágios obrigatórios¹¹ supervisionados, pode ter tornado-se uma dificuldade por não estarem estabelecidas as cargas horárias para as diversas modalidades de atuação e, aparentemente, segundo Scheibe (2010) “[...] dificulta um acompanhamento cuidadoso deste aspecto e propicia a dispersão dos estágios” (p. 557).

Percebemos que a dispersão apontada pela autora talvez não seja gerada apenas pela carga horária, mas pela forma de organização do referido componente curricular.

Podemos exemplificar o que mencionamos, anteriormente, com a experiência na UPE-Campus Garanhuns que, desde 2007, traz uma proposta pedagógica para os estágios das licenciaturas, tendo como base a elaboração, o desenvolvimento e a

¹⁰ Expressão empregada, em 2006, anterior à Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.

¹¹ Termo, atualmente, cunhado e respaldado na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em lugar do anteriormente denominado e conhecido, estágio curricular.

avaliação de miniprojetos de ensino, pesquisa e extensão, quando os/as estudantes vão fazer seus estágios nas instituições escolares ou não.

A proposta pedagógica de estágios destacada no parágrafo anterior vai ao encontro dos incisos I, II e III do Parágrafo único do Art. 4º, além dos Incisos XIV, XV e XVI do Art. 5º, da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006 que estão relacionadas a seguir:

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

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

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

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

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

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

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

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

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (p. 2-3). (*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Nessa perspectiva, a pesquisa é fundamental para todas as áreas de atuação do pedagogo, inclusive para as demais licenciaturas. O investimento na pesquisa deverá reverter-se/ser revertida para a qualificação da docência, para aulas diferentes, mesmo que isso ainda não aconteça de forma habitual. Não se afina mais pensamentos de professores/as terem por hábito “[...] o esforço e a dedicação à pesquisa como algo distinto e, às vezes, oposto às exigências da docência [...]” (ZABALZA, 2004, p. 120), como se fossem duas forças em direções opostas passíveis uma ou outra de esgotamento.

Mas, acima de tudo, qualquer que seja a direção que o curso de pedagogia adote ou mantenha, inclusive nessas duas vertentes mencionadas e nas quais deve encontrar sua identidade, uma sólida formação teórica e uma adequada preparação técnica, sem ser tecnicista, são as duas balizas fundamentais. O apelo de Coelho

(1987) é que devemos repensar a própria estrutura da universidade. Então, vamos continuar com essa discussão!

1.2 Discutindo Significados da Docência

Mesmo com algumas posições contrárias à recorrência dos termos, por estudiosos da área, entendo que é possível trazer para o início da discussão alguns significados e a etimologia encontrados em dicionários reconhecidos pela comunidade científica do termo a ser destacado. Esses breves registros, em minha ótica, são pertinentes.

Etimologicamente, docência (HOUAISS, 2007), substantivo feminino, tem radical que vem do latim *docere* sob a f. *doc-* + *-ência*; ver *doc(t)-*, 'ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender'. Este vocábulo traz dois significados: 1. ação de ensinar; exercício do magistério. 2. qualidade de docente.

Neste estudo, quero descartar ensinar e instruir como significados de docência e considerá-los pertinente ao ensino. As reflexões sobre essas ressalvas serão feitas mais adiante no texto para uma melhor compreensão de minha opção por excluir, ou melhor, por desconsiderar tais palavras. Ainda, apresento os sentidos da palavra docente por traduzir, no segundo significado, uma qualidade que nos remete a uma palavra adjetiva, sendo este vocábulo adjetivo de dois gêneros 1. referente ao ensino ou àquele que ensina 2. Rubrica: direito canônico, concernente à categoria que compreende todos os envolvidos no governo da Igreja ou no ensino da doutrina cristã substantivo de dois gêneros 3. m.q. *professor* (subst.) Ex.: os d. das universidades públicas reuniram-se em assembléia, que vem do latim *docens,entis*.

Após a apresentação etimológica da palavra, de alguns de seus significados e antes de chegarmos a uma possibilidade de defesa sobre a ideia do profissional pedagogo numa área de atuação de não docência, faz-se necessário uma discussão preliminar do que seja docência, apresentando alguns significados para o termo e optando por mostrar um percurso sobre a evolução da perspectiva do ensino à docência e desta à docência ampliada.

Dessa maneira, recorri a alguns pesquisadores na área, como no caso de Tardif e Lessard (2005), quando expressam, estudando sobre a concepção de

docência, que ela deverá ser “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (p. 8). Diante disso, essa interação faz com que o trabalho seja sobre e com o outro e pode gerar uma ou mais questão(ões) no percurso: como repercute sobre o professor, sobre seus saberes, sua experiência, sua identidade? De forma abrangente, quais são as ferramentas de trabalho do profissional docente na docência?

Essas e outras perguntas podem avançar na consideração das situações de ensino à docência ampliada na interação entre os formadores e os formados, entre os/as professores/as e os/as alunos/as e entre pedagogos/as em outros espaços de cunho educativo, no momento das atividades dentro e fora da sala de aula ou dentro e fora do espaço escolar.

Revisitando o texto de Tura e Marcondes (2011) que, além de outras questões, analisam os desafios apresentados ao trabalho docente, a partir das múltiplas tentativas de solução para o problema do fracasso escolar ligado à promoção automática, no seu parágrafo final, retomam uma questão importante, que se coaduna com a discussão sobre os espaços de debate acerca da educação, com recorte à educação escolar e que transcende o ambiente acadêmico, quando levam em conta que:

[...] a educação escolar é uma demanda de ampla circulação social, capaz de levar seu debate para espaços muito diversos daquele do ambiente pedagógico e de, inclusive, mobilizar instâncias jurídicas e legislativas [...] (p. 116).

As autoras discutem no texto sobre o mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática algo que foi palco de discussão na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, extrapolando os muros das escolas e expandindo essa discussão “[...] em amplos espaços da organização social e política da cidade. Ou seja, este problema adquiriu grandes e surpreendentes dimensões [...]” (TURA e MARCONDES, 2011, p. 111).

Nesse contexto, as mesmas autoras fazem menção da relação positiva entre a equipe gestora da Escola Aberta, campo de pesquisa, e os docentes e discentes. Esse recorte foi intencional, para voltar a ressaltar a necessidade de uma equipe pedagógica, nas escolas, nessa situação, ou em outros espaços não escolares, a

fim de oportunizar e facilitar as atividades pedagógicas, retomando, então, a importância da atuação do pedagogo fora da sala de aula. Elas demonstraram ressaltar essa relação pedagógica fundamental, no seguinte fragmento do texto:

[...] A equipe de Direção (a diretora da escola, a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica) e seus poucos e insuficientes auxiliares tinham uma relação muito positiva com os docentes e discentes e permitiam acontecer um clima bastante favorável ao trabalho pedagógico [...] (p.109).

Nessa perspectiva, podemos fazer outra indagação: Por que estudar a docência como um trabalho? Uma resposta provisória pode resgatar cinco razões, seguindo a linha dos referidos teóricos Tardif e Lessard (2005) para fundamentar a abordagem da docência como trabalho de interação: (1) crescimento dos ofícios e profissões humanas interativas na organização socioeconômica do trabalho; (2) situação da docência nessa organização; (3) discussão de modelos impostos de trabalho docente pela organização; (4) necessidade de vinculação da questão da profissionalização com a análise do trabalho docente; e (5) destaque dado a importância da interação humana na análise da docência.

Desta feita, “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (*Ibidem*, p. 17) e, nessas transformações, qual o lugar da docência entre essas? Retomo, então, à formação do pedagogo na perspectiva de que uma de suas identidades transcenda à docência e não seja perseguida e nem boicotada sua credibilidade, como insistem alguns profissionais e estudiosos da área.

A docência pode ter extensão fora da sala de aula, uma vez que o trabalho interativo, nas diversas áreas de atuação, não se dá somente no interior do espaço onde as aulas tradicionais são ministradas. Nessa compreensão, Demo (2004) alerta “professor não é quem dá aula [...] é fundamental redefinir o professor como quem cuida da aprendizagem dos alunos [...]” (p. 13). Podemos lembrar, novamente, que o zelo pela aprendizagem não deve se restringir, apenas, ao docente. Todos os envolvidos com a escola têm essa incumbência, apesar da carga maior ficar para aquele que está diariamente na sala de aula. Nessa perspectiva, estou chamando a isso de docência ampliada.

Pimenta e Anastasiou (2002) lembram que, na trajetória da Didática, no período em que a centralidade estava voltada para o professor, a importância do ensino predominou sobre a importância da aprendizagem. Inclusive, a autora lembra

em seu texto o pensamento comeniano da arte de ensinar tudo a todos. Após essa centralidade voltar-se à aprendizagem, na época do escolanovismo. Tanto é que Pimenta e Anastasiou (2002) cunham o termo *ensinagem* no sentido de tentar superar a dicotomia ensino-aprendizagem e colocam, no que considero como docência, para diferenciar ensino de docência, a responsabilidade de que essa relação dialética ensinar-aprender seja a meta da ação docente.

1.2.1 Do ensino à docência

Escolher um diálogo entre ensino e docência tem por intuito trazer à tona um percurso que se dá na área das licenciaturas em geral e, neste caso, em Pedagogia, uma vez que, de um lado, entendo o ensino com uma concepção mais restrita que a docência. Por quê? Porque, na minha compreensão, o ensino está voltado para uma perspectiva do lado do/a professor/a que ministra uma aula, expondo um conteúdo, sem preocupação com a aprendizagem do/a aluno/a, ou seja, sem articular o ensinar ao aprender. Por diversas vezes, escutamos de alguns/algumas professores/as, com predominância na linha tradicional de ensino, que fazem sua parte de ensinar e que é problema do/a estudante aprender. Essa afirmação parecer soar como se o zelo pela aprendizagem do/a aluno/a não passasse pela incumbência dos/as docentes. Nessa perspectiva, é que, no meu entendimento, percebo esse tipo de configuração de ensino como restrita. Já a docência agrega, em minha percepção, o ensino e a aprendizagem de forma imbricada. Por outro lado, em discussões recentes, observo ainda que há a possibilidade de outro espaço para configuração de uma docência ampliada – aquela que transcende a sala de aula.

Quero retomar, aqui, aos significantes ‘ensinar e instruir’ mostrados por Houaiss (2007) e que os considero, apenas, pertinentes ao ensino e gostaria, também, de retomar os significados mostrados por Houaiss (2007) e que considero pertinentes à docência que são ‘mostrar, indicar, dar a entender’, para que possa fazer algumas reflexões sobre eles. A divisão que fiz, anteriormente, acerca dos significantes sobre docência deve-se ao fato de entender que ensinar e instruir estão próximos a adestrar, a informar, a transmitir, a dar ordens, entre outros sinônimos, e que não devem estar ao lado de outros sinônimos que considero pertinentes à docência, como é o caso de mostrar, indicar, dar a entender. Significa dizer que

ensinar e instruir estão vinculados ao ensino, um ensino qualquer. Dito de outra forma, ensino é o que foca conteúdos não imbricados na aprendizagem, isto é, ensino explicita conteúdos como transmissão de informações, desconsiderando que os conteúdos são historicamente construídos num dado contexto. Ao fixar a expressão ensino, excluimos aspectos essenciais do processo da aprendizagem.

Nessa perspectiva, incluo um trecho do texto de Weber (2002), para colocar mais um elemento na discussão e que tem minha adesão, sobre uma discussão acerca da formação de professores se reporta a uma substituição retratada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71 sobre a expressão cunhada de *profissionais do ensino* com a cunhada na atual LDB *profissionais da educação*, explicando não só a diferença na escrita do termo, mas principalmente, em que consistia sua compreensão.

[...] a Lei nº 9.394/96, denominada nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão *profissionais do ensino*, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão *profissionais da educação*, a qual, além dos conteúdos e das suas tecnologias a serem ensinados, enfatiza as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão [...] (p.134).

Nesse sentido é que defendo a docência com um sentido mais amplo, que contempla um contexto cotidiano e dinâmico escolar atrelado à aprendizagem. É ter à frente profissionais da educação, porque pensa na aprendizagem contextualizada e não realiza somente o ensino. No meu ponto de vista, a aprendizagem faz parte da docência. Essa preocupação com docência e aprendizagem está explícita na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Inciso III do Art. 13 que determina que “os docentes incumbir-se-ão de [...] zelar pela aprendizagem do aluno”.

Nesta parte do texto quero fazer um percurso evolutivo do sentido de ensino até chegar à docência, para chamar a atenção que ensinar talvez seja fácil, mas optar pela docência, na minha compreensão é bem mais difícil, uma vez que considero que ela está atrelada a uma responsabilidade de gerir, numa sala de aula, as possibilidades para que os/as estudantes que ali se encontrem possam conseguir sua aprendizagem, ou seja, possam construir novos conhecimentos.

Nesse sentido, recorro, inicialmente, ao § 1º do Art. 2º da Resolução CNE/CES nº 1 de 15/05/2006, que institui as DCN do Curso de Pedagogia, apontando para o que vem a ser docência.

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

Nessa ideia, percebo que a docência pode transcender a sala de aula. É por este viés que defendo as outras áreas de atuação do pedagogo sem restringir estes profissionais egressos do Curso de Pedagogia para somente trabalharem como professores, em turmas, na maioria das vezes, da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem contar com turmas de Educação de Jovens e Adultos ou Educação Indígena ou Educação dos Remanescentes de Quilombos.

Ao longo dos vinte e oito anos de magistério, tenho observado que não é a função do pedagogo que os outros criticam e pensam ser desnecessária, porque, caso assim fosse, não teríamos como coordenadores pedagógicos em várias escolas da Educação Básica, em algumas regiões, profissionais de outras licenciaturas, até mesmo bacharéis, na realidade em que tenho conhecimento, que nunca passaram por uma sala de aula, ou melhor, nunca entraram numa escola ou nunca foram professores em exercício numa sala de aula.

Refliro um pouco sobre tal situação e percebo que essa crítica é muito mais para dividir/diminuir o espaço do pedagogo em outra área de atuação e abrir para outros professores que, em algumas situações, não têm formação adequada para dinamização do espaço escolar, apoiando o trabalho que se efetiva dentro de uma sala de aula, como o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Posso, até, ser indagada, por algumas pessoas, sobre as fundamentações que sustentam essa crítica. Então, gostaria de lembrar a maneira, na maioria das IES, como vem sendo desenvolvidos os componentes curriculares pedagógicos nos cursos de licenciatura em geral, excetuando o Curso de Pedagogia. De início, a aversão parece estar atrelada aos/próprios/as professores/as que ministram os componentes curriculares voltados para as áreas específicas dos cursos. Essa atitude, na maioria das vezes, contribui para influenciar, negativamente, os licenciandos. E o que dizer dos profissionais dessas licenciaturas específicas que desempenham papéis pedagógicos sem nem sequer vivenciarem componentes da área pedagógica?! Alguns desses profissionais são graduados em áreas

específicas, mas concluíram Mestrado ou Doutorado em Educação, para ‘justificar’ o trabalho nas disciplinas pedagógicas.

Reporto-me, aqui, aos resultados de um dos estudos realizados pelas pesquisadoras Veiga, Resende e Fonseca (2001), onde elas apontam que uma das questões mais contundentes foi, envolvendo o ensinar, o pesquisar e o aprender na universidade, a comprovação das deficiências na formação docente no tocante à complementação pedagógica. A conclusão que chegam é que isso ocorre por se tratarem de bacharéis que assumem a docência como opção de trabalho. Esse estudo teve como sujeitos cinco professores universitários que tinham cursado bacharelado na graduação.

Outra ideia aproximada aos estudos de Veiga, Resende e Fonseca (2001) é a ideia de Zabalza (2004) quando ele aponta que muitos docentes autodenominam-se mais sob o aspecto científico, reconhecendo-se como engenheiros, matemáticos, biólogos, médicos e outros, e não como docentes universitários.

A docência, em minha compreensão, se aproxima da ideia de *ensinagem* que Pimenta e Anastasiou (2002) propõem, quando “[...] a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender [...]” (p. 205) e da ideia de *processo de ensinagem* que Anastasiou (1998) apresenta e na qual compartilha, ao trabalhar com os conhecimentos, conteúdos contextualizados, forma de ensinar vinculada aos resultados como mutuamente dependentes. Podem ser incorporadas a essas compreensões das autoras muitas outras como a de Vasconcellos (2006), no tocante ao papel docente nesse processo, quando se refere a três momentos essenciais para facilitar a construção do conhecimento: provocação que é colocar o pensamento do educando em movimento, disposição de objetos/elementos/situações que é dar condições para que o educando tenha acesso a elementos novos e, assim, possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados e interação com a representação do sujeito que é solicitar ao educando que se expresse, a fim de acompanhar o percurso dessa construção.

Podemos recorrer, ainda, na discussão sobre a docência, a uma proposta de formação de profissionais de educação, apresentada por Kuenzer (1999), concebendo uma ideia de trabalho docente como:

intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos

sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades, e participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressem os desejos do grupo social com que está comprometido (p. 170).

1.2.2 Da docência à docência ampliada

Tendo analisado a ampla questão da docência, me proponho, agora, discutir um pouco o que entendo acerca de docência ampliada. Mas, para que essa ideia de uma ampliação de docência seja tratada, a partir de agora, recorro às considerações sobre docência como uma profissão atraente defendida por Saviani (2009):

[...] transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes [...]. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento (SAVIANI, 2009, p. 154).

Nesse texto estão presentes aspectos que indicam caminhos para compreender a docência ampliada. Trata-se de uma ampliação da docência pela extensão da sala de aula no prolongamento de outras atividades que são pertinentes ao pedagógico e onde são necessários profissionais na gestão, na coordenação da escola e dos sistemas de ensino, bem como em outros espaços de aprendizagem que existem pela exigência da sociedade atual. Essas atividades, também, deverão ter à frente profissionais com os adjetivos citados por Saviani, acrescentando-se a essas qualidades como: satisfeitos, motivados, dinâmicos, propositivos e outros.

Assim concebo por docência ampliada, conforme anunciada anteriormente, aquela que pode vir a ser considerada como a desenvolvida pelos profissionais pedagogos fora da sala de aula e que, muitas vezes, expresse, neste texto, talvez, de forma inapropriada, por faltarem palavras, como 'fora da docência' ou 'não docência'. Posso ter uma ajuda nessa tentativa de explicação, através de Assmann (2001), quando organizou um glossário, tratando a relação pedagógica como "o conjunto de interfaces comunicativas entre agentes cognitivos que constituem um *sistema aprendente* ou uma *organização aprendente*" (p. 175). É nessa perspectiva que situamos um pouco esse sentido de uma docência ampliada, onde as interfaces, as interconexões cognitivas entre pedagogos/as em sala de aula ou não, em escolas

ou não, aqui considerados agentes cognitivos, poderão gerar uma organização aprendente, sendo escolar ou não escolar.

1.3. Conversando sobre a(s) Identidade(s) do Pedagogo

Compreendo que este debate inicial se assemelha à questão da formação do pedagogo, quando retomei um pouco à formação docente em geral. Na inserção deste debate, é necessário fazer algumas considerações sobre identidade(s), em sentido amplo. O esse (s) entre parênteses significa que, hoje, começo a desvendar e a entender que se pode ter mais de uma identidade e que essas estão existindo por se estar vivendo em uma época em que o “estar no mundo” não possibilita alcançar situações de maior fixidez. Vivemos um tempo de instabilidades e ambiguidades que comportam muitas diferenças. Vou tentar explicitar melhor essa ideia nas seções seguintes, fazendo algumas considerações sobre identidade(s) e, em seguida, tentando uma construção da(s) identidade(s) do pedagogo.

1.3.1 Algumas considerações sobre identidade(s)

Tentar tecer algumas considerações sobre identidade(s) sem falar sobre processo de identificação, hibridismo, ambivalência, diferença, diferente, entre-lugares, seja, talvez, incoerente.

Os indícios apresentados, por Hall (2008), sobre o crescente reconhecimento da diáspora das identidades negras, por exemplo, apontam para uma configuração de processos que desacomodam, recombina e hibridizam as experiências identitárias. Os autores Hall (2008) e Bhabha (2007) ressaltaram a ambivalência das identidades.

O emprego do termo hibridismo, quando aponta Hall (2008), trata-se de um processo cultural que nunca se completa e que permanece na indecidibilidade e marca o lugar da incomensurabilidade. Diante disso, em condições diaspóricas, as pessoas geralmente adotam posições de identificação deslocadas, múltiplas, mescladas, hifenizadas.

Nessa perspectiva, podemos articular essa configuração à discussão sobre a(s) identidade(s) do pedagogo que parecem ser híbridas, quando consideramos a

docência e a não docência, simultaneamente, sem querer negar nenhuma nem outra e, ao mesmo tempo, considerando que entre uma e outra reside diferenças no desempenho nas áreas de atuação. Isso pode nos reportar à ideia de Hall (2008), quando considera que *explicações unilaterais são sempre distorções*, porque metade de uma verdade não é uma verdade inteira. Tais ideias apontam para que só exista representação da parte pelo todo. Como o todo não é *uno*, então, se produzirá uma explicação, apenas, parcial. Por isso, penso que poderá haver uma multiplicidade de identidade(s) para o pedagogo, considerando o elenco dos campos de atuação apontados por Franco, Libâneo e Pimenta (2007).

Dubar (2005) faz alusão, em seu texto, ao resultado de uma pesquisa sobre questões relativas à constituição de identidades sociais e profissionais. O autor considera que:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições [...] (p. 136).

Na ideia do autor, o indivíduo não deverá considerar unicamente a subjetividade nessa constituição de identidade profissional, mas compreendê-la como interação entre os parceiros e a sua trajetória pessoal e social, numa ótica da sociologia do trabalho e da psicologia social. Compartilho, também, com essa linha de pensamento sobre a construção de identidade(s).

Ainda, Dubar (2005) tem se debruçado no estudo de *configurações identitárias* para compreender como estas se constituem, se reproduzem e se transformam. As *configurações identitárias* são resultantes de uma dupla transação entre, de um lado, o indivíduo e as instituições (principalmente a empresa em que trabalha/dimensão relacional) e, de outro, o indivíduo confrontado com as mudanças, seu passado e sua trajetória pessoal (dimensão biográfica).

Nesse sentido, a constituição da(s) identidade(s), neste estudo, tentará agregar as ideias desse estudioso na continuação da investigação, isto é, no aprofundamento da pesquisa, tendo como âncoras as contribuições teóricas do pesquisador citado, para dialogar com os 'achados' da pesquisa, que será apresentado no quinto capítulo deste texto.

Brzezinski (1996) é uma autora que estuda sobre identidades do curso de pedagogia e do pedagogo e que suas ideias devem ser salientadas, neste estudo.

Ela numa de suas considerações ressalta que “[...] a continuidade de busca da identidade da pedagogia e do pedagogo constitui ainda um desafio [...]” (p. 210).

1.3.2 Construção da(s) identidade(s) do pedagogo

Em termos gerais, pode-se considerar que a *questão da identidade* do curso de pedagogia demonstra estar atrelada a sua trajetória histórica. No Brasil, essa trajetória conta com mais de 70 anos. Brzezinski (1996) numa de suas posições, e concordo com a autora, afirmou que estava certa de que, “[...] apesar de todas as controvérsias e dificuldades acerca da especificidade da pedagogia, a identidade do pedagogo precisa ser definida, uma vez que desde sua origem o curso de pedagogia mantém-se ambíguo, polêmico e controvertido” (p. 183).

Percebemos que uma das dificuldades enfrentadas para construção dessa(s) identidade(s) do pedagogo diz respeito à organização dos Cursos de Pedagogia que tem sua história tratada, muitas vezes, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), “[...] de forma cartorial, burocrática, desprezando a dimensão epistemológica que deveria fundamentá-los, e assim os profissionais pedagogos não conseguem ordenar sua profissionalidade com base na identidade que lhes é própria” (p. 74).

Pimenta e Anastasiou (2002) lembram que, para qualquer profissão, no caso em tela o profissional pedagogo, a construção da identidade profissional tem seu início desde a sua formação, que vai sendo sistematizada nos momentos subseqüentes de aprofundamento nos níveis de especialização, mestrado e doutorado. Além dessa melhoria de qualificação mencionada, na discussão de Dubar (2005) sobre identidades, o autor afirma que um dos fatos fundamentais, para a construção de identidades é “[...] a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho [...]” (p. 148).

Pela dubiedade demonstrada ao tratar das funções do curso, em relação ao bacharelado e à licenciatura, é que, na década de 1970, foram indicados rumos bem diferentes para o curso, fato que acabou por se consolidar no segundo período de sua história, acompanhando-a até o terceiro período, mais precisamente, a partir de 1983, com o resgate da proposta de manutenção do curso de pedagogia e, por conseguinte, da discussão a respeito da *identidade do pedagogo* - que se tornou mais visível por ter sido enfrentada de maneira mais explícita. No final desse período, chegou-se a alguma convergência quanto às funções do curso. Mas, após

a aprovação da LDB nº 9.394/96, com o risco do curso de pedagogia perder sua condição de licenciatura, o foco das atenções, em parte, passou a se dirigir à antiga questão sobre bacharelado e licenciatura.

Nessa perspectiva, não há como negar a fragilidade que continua sendo revestido o curso de pedagogia e, também, a construção da(s) identidade(s) do(a) pedagogo(a). Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer suas especificidades e seus avanços significativos que vêm sendo empreendidos quanto à definição de seu estatuto teórico. Permanece a previsão de que as decisões a respeito do curso de pedagogia vão estar acompanhadas de muitas discussões conflituosas.

Nesse sentido, importante é que o Conselho Nacional de Educação (CNE) se proponha a exercer o seu papel democraticamente, valendo-se do intercâmbio com as instituições educacionais e demais entidades ligadas à temática. Dessa maneira, “[...] quanto mais os pertencimentos sucessivos forem múltiplos e heterogêneos, mais se abrirá o campo do possível e menos se exercerá a causalidade de uma probabilidade determinada” (DUBAR, 2005, p. 94). Assim, poderá haver uma chance em (des)considerar algumas áreas do curso de pedagogia e, por sua vez, transformar sua(s) identidade(s).

1.3.3 Pedagogo e suas áreas de atuação

Diante dessas considerações, questiono: devemos indagar a função do gestor, coordenador ou quem é o profissional que também ocupa essa função? Devemos negar o trabalho desenvolvido por pedagogo ou por outro profissional que se coloca para desenvolver um trabalho pedagógico, propriamente dito? Essas e outras questões são de fundamental importância para o que estamos discutindo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas às instituições escolares ou às instituições não escolares, podem ser entendidas como atividades docentes. Ainda, para exercer quaisquer atividades ligadas ao trabalho pedagógico, em muitas instituições, exige-se uma experiência docente em sala de aula, como professor, que, para mim, é um gestor da sala de aula.

Nesse contexto, torna-se difícil entender que, no processo de regulação do Curso de Pedagogia, houve *“descaracterização do curso enquanto licenciatura”*

(SCHEIBE, 2010, p. 552), na minha compreensão não procede, posto que as DCN para o curso de Pedagogia indicam a formação e a atuação docente, podendo o pedagogo atuar como docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Normal Médio e em cursos de Educação Profissional para os técnico-administrativos das escolas e dos sistemas de ensino. “[...] Com isso, definiu-se o pedagogo como professor” (TONÁCIO, 2010, p. 12). Nesse contexto, penso contrariamente à autora quando indica que apenas no Art.64 fica estabelecido “[...] para este curso uma condição de bacharelado, desconsiderando sua trajetória como licenciatura” (SCHEIBE, 2010, p. 552).

O que, talvez, possa ter gerado uma confusão foi a criação do Curso Normal Superior, através do Art. 63 da Lei nº 9.394/96 e, conseqüentemente, dos Institutos Superiores de Educação regulamentados pelos Arts. 62 e 63 da lei supracitada, a fim de abrigar alguns cursos destinados à formação docente para atuação na Educação Básica.

A produção textual, elaborada por Coutinho e Sommer (2011), cita fragmentos, grifando algumas passagens do documento enviado a Pedro Ernesto, na época, Interventor Federal, no Rio de Janeiro, parte integrante do Decreto nº 3.810 de 14/03/1932, no propósito de apresentar “[...] o envolvimento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, desde sua criação, com preceitos escolanovistas [...]” (p. 91).

Alguns trechos do documento supracitado mencionam a importância da formação dos professores destacando a necessidade de aperfeiçoar um conhecimento, para assunção da atividade de “[...] acompanhar o desenvolvimento intelectual e moral das crianças [...]” (COUTINHO e SOMMER, 2011, p. 91), bem como fazem alusão à necessidade de “[...] haver uma diferenciação dos programas da Escola de Professores respeitando os diversos tipos e graus de professores que se pretende formar [...]” (p. 91).

Além dos destaques feitos pelos autores em relação ao texto legal e ao escolanovismo, eles enfatizam que se presencia uma intensificação na formação docente e que nesse ponto pode ser, em parte, partilhada com a formação do pedagogo, quando dizem que “[...] somos instados a assumir formas identitárias padronizadas, mas paradoxalmente flexíveis, talvez porque, definitivamente, nossas sociedades demandam subjetividades sociais flexíveis [...]” (*Ibidem*, p. 99).

Diante da ênfase dada pelos autores anteriores, acrescentamos as ideias de Marafon e Machado (2005) e que sou aliada. As autoras argumentam que não se quer um Curso de Pedagogia, apenas, para certificar. Mas, se quer um curso exigente, formando pedagogos crítica e abertamente, a fim de que tenham interesse em novas descobertas da teoria-prática numa perspectiva de enriquecimento da dialética do pensar e fazer educacional, ultrapassando os limites das escolas e galgando outros organismos e movimentos sociais.

A busca deve ser por uma formação integral para que o profissional advindo dessa formação possa responder, em sua atuação profissional, à superação de problemas e desafios de educação de forma crítica, coerente, criativa. Recorto um trecho do texto de Tura (2009), para exemplificar a distância que se dá, algumas vezes, entre professor e coordenador(a) pedagógico(a), pelo descompasso em relação à compreensão do que vem a ser o trabalho pedagógico, na escola, ou fora dela, do profissional pedagogo e, “[...] às vezes, ficar numa posição de distanciamento com relação às propostas [...] apresentadas pela Coordenadora Pedagógica” (p. 141). Esse pode ser um dos problemas a ser superado por este/esta profissional.

Retomando a perspectiva de Marafon e Machado (2005), os pedagogos poderão atuar, nas escolas não só como professores, mas como um profissional de educação, orientando estudantes, atendendo às exigências para uma melhoria na disciplina, na sistematização e acompanhamento de projetos desenvolvidos na escola, na organização da formação continuada docente.

Grispun (2001) defende que a escola é um espaço de convivência entre o instituído e o instituinte, sendo essencial saber como os saberes transitam na referida instituição e oportuno discutir liberdade, igualdade, diversidade, singularidade, entre outros.

Isso significa que para a atuação do pedagogo na escola faz-se necessário compreender a instituição escolar como um espaço complexo onde a educação ocorre como prática social. Portanto, Marafon e Machado (2005) defendem que diante de tal complexidade, a presença deste profissional é importante e que ele seja capaz de trabalhar coletivamente para atender às especificidades das diversas ações do cotidiano.

Articulo ao pensamento das autoras citadas as ideias de Ferraço (2007), no último parágrafo do texto *As práticas pedagógicas* de professoras e professores das

escolas públicas ou sobre *imagens* em pesquisas com o cotidiano escolar, quando finaliza dizendo:

entendemos que a condição de pensar a complexidade da educação no cotidiano nos leva a considerar como autores dessa complexidade os sujeitos que praticam esse cotidiano. Ou seja, para além dos teóricos que se dedicam a escrever sobre esse tema, estão os autores, sujeitos anônimos do cotidiano [...] (p. 91).

Na perspectiva de Ferraço (2007), ao considerar que *sujeitos anônimos do cotidiano* podem pensar e escrever sobre a complexidade da educação, nada mais propício que ampliar esta ideia nas possibilidades que se tem para pensar o Curso de Licenciatura em Pedagogia e nas diversas oportunidades de atuação do/a egresso/a do respectivo curso. Estes/as podem inventar/innovar, também, novas/outras imagens para a educação.

A essa discussão do futuro profissional pedagogo e suas áreas de atuação poderão ser agregadas algumas ideias de Ferreira (2008), uma vez que o trabalho de gestão se faz presente, constituindo uma soma de processos, no cotidiano, e que estes são conectados aos protagonistas dos que fazem a escola, quando atuarem nesse espaço, dando rumo a ela e à educação. Vale destacar, que o pedagógico deverá ser a dinâmica da escola, da educação. Portanto, necessita da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar ou não escolar.

Nessa perspectiva, torno presente, pelo exercício da memória, como vem sendo realizado o trabalho da supervisão escolar na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, revisitando as atribuições do *educador de apoio*, publicadas em 2008. A título de conhecimento a denominação de *educador de apoio* foi cunhada pela equipe da Secretaria de Educação, na década de 80 do século XX, para os profissionais com função de supervisão nas escolas, podemos elencar as seguintes:

- Participar da construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola.
- Coordenar, sistematizar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas e de docência da escola.
- Identificar as demandas e promover a formação continuada dos/as docentes nas áreas do currículo escolar, de forma articulada com as equipes técnicas de ensino e de normatização da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e das Gerências Regionais.

- Subsidiar, continuamente, a direção da escola em relação à efetivação do currículo escolar e das aprendizagens dos/as estudantes.
- Coordenar o monitoramento pedagógico das turmas, sob a sua responsabilidade na escola.
- Contribuir com a ação docente, em relação aos processos do ensino e aprendizagem, propondo subsídios pedagógicos, com vistas à melhoria das aprendizagens dos professores/as e estudantes.
- Subsidiar as famílias/responsáveis pelos/as estudantes, em relação ao desempenho escolar.

O desenvolvimento desse trabalho nas escolas estaduais do estado de Pernambuco continua sendo preferencial para um trabalho que tenha o pedagogo na liderança.

Saindo dos muros da escola, parece que, na realidade pernambucana, e focando o local - o município de Garanhuns e seus municípios circunvizinhos - a atuação do pedagogo não ocorre apenas em sala de aula. São muitos os espaços de atuação. Com estes estudos, tento buscar uma expressão mais apropriada para externar o desempenho do pedagogo que tem como área de atuação espaços na gestão da escola, ou não, na coordenação pedagógica da escola, ou não, nas empresas/nas instituições como: CHESF, CELPE, DETRAN, INFRAERO, SENAC, SESC, Aeronáutica, Exército, Marinha, entre outras, e que não são instituições escolares.

Então, por que dar mais destaque à docência, desprezando as várias áreas de atuação do pedagogo? Práticas pedagógicas em sua multiplicidade são desenvolvidas por pedagogos que estão atuando em diversos espaços, em diversos âmbitos da sociedade. Podemos acrescentar, como uma das possíveis respostas, o que Franco, Libâneo e Pimenta (2007) sinalizam no recorte a seguir:

Evidências de práticas pedagógicas aparecem nas mídias e em outros meios de comunicação, em que se veiculam diariamente mensagens educativas em vinhetas e chamadas sobre educação ambiental, Aids, drogas, saúde; na produção de material informativo tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, vídeos, revistas, jogos, brinquedos; na esfera dos serviços públicos estatais e em movimentos sociais, em que se disseminam várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades; em programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação. Também ocorrem práticas tipicamente pedagógicas nas academias de educação física, nos consultórios clínicos, assim como nos presídios, hospitais e nas empresas. Desenvolvem-se em toda parte iniciativas de formação continuada, por meio de congressos, simpósios, seminários e demais encontros de profissionais.

Verifica-se, assim, uma ação pedagógica múltipla, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal para abranger esferas mais amplas da educação informal e não formal, criar formas de educação paralela, desfazer praticamente todas as fronteiras que separavam escola, sociedade, cultura, economia (p. 73).

Outro autor que poderá contribuir para busca dessa compreensão e aceitação das várias áreas de atuação do pedagogo é Fagundes (2007) que ressalta, em sua análise sobre a postura docente, que não é necessário invalidar o antigo para a construção do novo, posto que se pode tê-lo como um espelho para o que se diz ser novo. Nessa perspectiva, proponho fazer uso dessa ideia, transportando-a para a realidade atual que passa o Curso de Licenciatura em Pedagogia e que uma pesquisa realizada pode colaborar para observarmos e refletirmos com os resultados levantados.

Ao discutir sobre as áreas de atuação do pedagogo, retomo um trecho do texto de Brzezinski (1996) em que a autora apresenta o panorama de tendências referente ao que o curso de pedagogia formava entre 1990-1992. Ela relacionou assim as tendências:

O curso de pedagogia reformulado tem formado: exclusivamente o docente; o docente e o especialista nas habilitações fundamentais, na graduação; o docente e o especialista em habilitações fundamentais na graduação, mas redimensionadas; o professor especialista em educação pré-escolar, em alfabetização de adultos, em ensino especial e outras; o docente e o pedagogo polivalente para atuar no sistema escolar como por exemplo, coordenador pedagógico, orientador pedagógico e pedagogo escolar e o docente na graduação e o especialista na pós-graduação (p. 206).

Libâneo (1996) é outro autor que, por outro lado, destaca algumas áreas de atuação do pedagogo a serem consideradas na síntese da proposta elaborada e apresentada por ele no VI Encontro Nacional da ANFOPE, em julho de 1992, em Belo Horizonte-MG, mas não foi votada nesse encontro. Nessa proposta o autor indicava que poderia ser prevista uma organização curricular com possibilidade de o pedagogo habilitar-se como docente, embora considerando o pedagogo (escolar ou não) “[...] um profissional especializado em estudos e ações relacionados com a ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativa, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade” (p. 109). Sua proposta continua com a oferta de um curso de pedagogia pautado numa formação teórica, científica e técnica para sua atuação em diversos âmbitos de atividades:

[...] nos níveis centrais e intermediários do sistema de ensino (políticas públicas para a educação, planificação e gestão, pesquisa e supervisão do sistema de ensino); na escola (administração – hoje gestão grifo nosso – supervisão do ensino, assistência

pedagógico-didática a professores e alunos, formação continuada, avaliação); nas atividades extra-escola (práticas educativas paraescolares, serviços de saúde e promoção social, meios de comunicação, formação profissional, produção de materiais didáticos de várias natureza etc.); nas atividades ligadas à formação e capacitação de pessoal nas empresas (*Ibidem*, p. 109).

Queremos resgatar, ainda neste capítulo, resultados de duas pesquisas divulgadas sob o título *Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores*, edição especial nº 6, publicada em junho de 2011 pela área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC), que apresenta o resultado dessas duas pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em 2010, por considerar oportuno e pertinente a este estudo.

Uma das pesquisas intitulada *A formação continuada de professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas* foi coordenada pelas pesquisadoras Cláudia Davis, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, da FCC. Esta investigação intentou traçar um panorama do ofertado aos/às docentes de diferentes regiões brasileiras pelas secretarias de educação.

A outra pesquisa, tendo como título *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*, supervisionada por Cláudia Davis e coordenada por Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Vera Lucia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp), teve como objetivo revelar o perfil dos coordenadores pedagógicos do país. Esta segunda pesquisa é que será mais considerada neste estudo.

A primeira pesquisa teve como metodologia uma investigação qualitativa sobre as práticas formativas. Contou com dezenove (19) Secretarias de Educação, sendo seis (6) estaduais e treze (13) municipais, das cinco regiões do país. Entrevistas foram realizadas com o secretário de Educação (ou seu representante), com o coordenador da formação continuada na rede e com o responsável por um projeto em andamento, em cada uma das secretarias.

A segunda pesquisa, de feição quantitativa, realizou entrevistas com quatrocentos/as (400) coordenadores/as, com idade média de quarenta e quatro anos, de treze (13) capitais brasileiras e conversou com vinte (20) coordenadores/as das cinco regiões do país, os diretores das unidades de ensino onde eles/as estão locados/as e com quarenta (40) professores/as.

Entre outros dados sinalizados nos estudos estão os que evidenciaram a ciência dos governos em relação à necessidade de investimento maciço no

desenvolvimento profissional dos docentes, para que se alcance a qualidade da educação escolar desejada, focando na melhoria da gestão do ensino desenvolvido pelo professor. Complemento com minha posição que a melhoria da qualidade do ensino vai favorecer, certamente, à aprendizagem dos/as estudantes, sujeitos imprescindíveis nesse processo. Mas, segundo relato de Gatti (2011) “Apesar das ações em favor da formação continuada, os programas ainda carecem de planejamento”. Isto pode ser traduzido como uma ausência de eficácia nas iniciativas.

Os achados na pesquisa *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições* revelaram o perfil do coordenador pedagógico (uma das expressões cunhada para o pedagogo na escola) e como este profissional pode contribuir para a melhoria do trabalho docente.

Os resultados encontrados nessa pesquisa foram os seguintes: noventa por cento (90%) mulheres; oitenta e oito por cento (88%) com experiência na docência; cinquenta e nove por cento (59%) elegeram a melhor forma de provimento ao cargo por concurso público (mesmo somente 1/3 deles/as tendo ingressado dessa maneira - trinta e três por cento (33%) por concurso público, trinta e dois por cento (32%) por indicação*, vinte e dois por cento (22%) por seleção técnica**, oito por cento (8%) por eleição direta, quatro por cento (4%) por entrevista e um por cento (1%) por transferência); setenta por cento (70%) possui pós-graduação (quatro por cento (4%), apenas, com *Stricto Sensu* – Mestrado e os demais *Lato Sensu*); cinquenta e cinco por cento (55%) são egressos do Curso de Pedagogia (quatorze por cento (14%) concluiu Letras, cinco por cento (5%) cursou História, quatro por cento (4%) fez Psicologia – Bacharelado ou Licenciatura? e vinte e dois por cento (22%) integralizou outros cursos); trinta e cinco por cento (35%) realizou segunda graduação (sessenta e um por cento (61%) deles escolheu o Curso de Pedagogia)

As funções do coordenador pedagógico, na legislação de cinco secretarias estaduais de educação, congregam duzentos e cinquenta e seis itens e o menor percentual - que é de vinte por cento (20%) - está voltada à formação, cinquenta por cento (50%), que é a metade, é tangencial à formação e em trinta por cento (30%) não há referência à formação. Esses itens nos levam a pensar sobre a importância da formação inicial e da continuada.

Dos/as entrevistados/as, aproximadamente, vinte e oito por cento (28%) estão como coordenadores pedagógicos há mais de dez anos, mas, em média, esses

profissionais possuem menos de sete anos de experiência. Deles/as cinco por cento (5%) estão na função há menos de seis meses. Quase a metade dos/as pesquisados/as está na instituição há menos de dois anos. Mas, a permanência média na atual escola é de menos de quatro anos.

Diante dessas evidências, podemos refletir que a coordenação pedagógica, de fato, é uma das áreas de atuação do pedagogo, tendo a experiência na docência como um pré-requisito importante para o exercício dessa coordenação. Desta forma, parece não haver desconsideração pela docência, quando profissionais pedagogos abraçam outra função para atuarem na educação.

Na publicação da FVC supracitada, com a revelação do perfil do coordenador pedagógico, é apresentada uma das demandas desse profissional: “substituir o professor que faltou [...]” (p. 14). Mais uma vez, indagamos como o/a pedagogo/a pode distanciar-se da docência? Essa concepção de docência é que poderá ser, na minha maneira de ver, ampliada.

Nessa perspectiva, é que buscamos compreender a formação do pedagogo analisando os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia na UPE-Campus Garanhuns, a partir dos egressos do curso entre 1996 e 2010, e olhando para as contribuições dos estágios supervisionados nessa formação. Nessa perspectiva, o próximo capítulo apresentará os Projetos Pedagógicos do Curso elaborados ao longo desse período, na referida instituição universitária.

Capítulo 2
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia
na UPE-*Campus* Garanhuns

A razão de trazer este capítulo para compor o texto vem da necessidade de tentarmos compreender a possível influência dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, desta universidade, em especial o desenvolvimento dos estágios supervisionados, contribuem, ou não, para o bom desempenho dos/as egressos/as nas diversas áreas de atuação do/a pedagogo/a na região do agreste meridional pernambucano.

Percebo que as mudanças vividas na atualidade, a partir da década de 80 do século passado, em nível mundial, com o intercâmbio quase imediato de conhecimentos e padrões sociais e culturais, através das novas tecnologias da comunicação e da informação, entre outros fatores, têm gerado e, por que não dizer, exigido uma nova organização nos projetos pedagógicos dos cursos e, aqui, neste estudo, no PPC de Licenciatura em Pedagogia, que devem contemplar a formação docente e não docente.

Na educação, efeitos deste movimento são as tentativas dos processos de descentralização da gestão escolar, defendidos como uma das principais tendências das reformas educacionais no país e um tema importante na formação inicial e na formação continuada dos docentes e nos debates educacionais com toda a sociedade.

Nesse sentido, intento refletir, a partir de alguns questionamentos, incitando algumas problematizações: Como essa tendência vem sendo discutida/vivida nas universidades, nas escolas e nos sistemas educacionais? Qual a concepção atual dos/as pedagogos/as, em relação à área de atuação fora da docência? Quais são as dificuldades e possibilidades de vivenciar processos de descentralização e autonomia nas escolas a partir da atuação do/a pedagogo/a? Que desafios precisam ser enfrentados pelos/pelas estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia para compreenderem essas áreas de atuação, considerando uma tradição autoritária e centralizadora existente, ainda, nas universidades? Essas são algumas das preocupações que surgem, quando se busca investigar a formação do/a pedagogo/a, também, para não docência, tendo como foco o Projeto Pedagógico de Curso e a contribuição dos estágios para as áreas de atuação deste/a profissional.

Neste capítulo, tentarei expor algumas considerações sobre um estudo mais pontual acerca das Resoluções Conselho Federal de Educação (CFE) nº 2 de 12 de

maio de 1969 e CNE nº 1 de 15 de maio de 2006, que se referem ao Curso de Licenciatura em Pedagogia e, apesar de aprovadas e publicadas, a primeira já revogada, ainda, são objetos de discussões entre pesquisadores/as, estudantes e profissionais da área. Vale ressaltar que as pontuações a serem realizadas têm como intenção ser mais uma contribuição sem ter a intenção e a presunção de encerrar os debates sobre a temática.

Outro ponto a ser tratado neste capítulo é a apresentação analítica dos primeiros Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns, a fim de que possamos tentar compreender as posições dos/as egressos/as pesquisados/as.

A primeira resolução citada foi revogada pela segunda e foi constituída com onze (11) artigos, com a implantação das habilitações, enquanto a segunda, em vigência, foi composta por quinze (15) artigos, extinguindo as habilitações, mas assegurando, no seu Art. 14, ao curso de graduação em Pedagogia, a formação de profissionais de educação preconizada no Art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, garantindo a base comum nacional. Como entender uma extinção que concede uma formação similar?

2.1. Analisando as Resoluções CFE nº 2 de 12 de maio de 1969 e CNE nº 1 de 15 de maio de 2006: verso e reverso nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil

Inicio esta análise, remetendo-me à posição em que se encontra a formação que o Curso de Pedagogia deve promover, apresentando o grau a ser concedido, resultado da conclusão do curso, conforme a Resolução de 1969 e que está regulamentado no Art. 1º da referida Resolução, bem como na Resolução de 2006 essas informações estão preconizadas no Art. 2º, tendo uma explicação do que se deve conceber como docência no §1º do mesmo artigo. Resgatando os referidos artigos, para uma melhor e visível análise.

Na sequência, primeiro a transcrição do Art. 1º da Resolução de 1969, que foi revogada e, em seguida, a transcrição do Art. 2º com o §1º da Resolução de 2006 em vigência.

O que estabelece a Resolução CFE nº 252/69

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

E o que apregoa a Resolução CNE nº 1/2006

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

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

Outro dado analisado, e que parece ser intrigante, é a regulamentação da duração mínima e da carga horária de integralização do Curso de Pedagogia estabelecida pela Resolução do CFE de 1969, que propaga duas mil e duzentas (2.200) horas de atividades em que pese que, na época, hora-aula é que era a adotada nos diversos cursos de nível superior, diferentemente das horas atuais, que são regidas pela Resolução CNE/CES nº 3 de 02/07/2007, onde são preconizadas horas mensuradas em sessenta minutos, correspondendo à hora-relógio. Eis o que apregoa o Art. 3º desta última resolução apresentada “[...] A carga horária mínima dos cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos), de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo”.

Esta Resolução CNE/CES nº 3 de 02/07/2007 explica, em seu primeiro artigo e parágrafos que o compõe, esclarecendo que a hora-aula é permitida para organização no interior das IES e pelas questões de contratação dos professores de natureza trabalhista, mas sem prejudicar a carga horária total dos cursos.

[...]

Art. 1º A hora-aula decorre de necessidades de organização acadêmica das Instituições de Educação Superior.

§ 1º Além do que determina o caput, a hora-aula está referenciada às questões de natureza trabalhista.

§ 2º A definição quantitativa em minutos do que consiste a hora-aula é uma atribuição das Instituições de Educação Superior, desde que feita sem prejuízo ao cumprimento das respectivas cargas horárias totais dos cursos.

[...]

O que ficou estabelecido, em síntese, nos artigos seguintes da normatização sobre procedimentos a serem adotados, quanto ao conceito de hora-aula foi o que se referia aos ajustes e efetivo cumprimento, junto aos projetos pedagógicos de seus cursos, deveria, também, observar os efeitos do Parecer CNE/CES nº 261/2006, conjugado com os termos do Parecer CNE/CES nº 8/2007 e Resolução CNE/CES nº 2/2007, até o encerramento do ciclo avaliativo do SINAES, nos termos da Portaria Normativa nº 1/2007. Estava, ainda, apregoada, nesta Resolução, que estes dispositivos deveriam ser aplicados a todas as modalidades de cursos – Bacharelados, Licenciaturas, Tecnologia e Seqüenciais, atentando para que os cursos de graduação, bacharelados, cujas cargas horárias mínimas não estivessem fixadas no Parecer CNE/CES nº 8/2007 e na Resolução CNE/CES nº 2/2007, devendo atender ao disposto. Finalizando as recomendações, esta resolução reforçou que o que estivesse preconizado deveria ser seguido pelos órgãos do MEC nas suas funções de avaliação, verificação, regulação e supervisão, no que fosse pertinente ao conteúdo desta Resolução e que a vigência dar-se-ia na data de sua publicação.

Após esses esclarecimentos pertinentes aos aspectos que ora estão sendo analisados, volto ao foco de análise das resoluções de 1969 e 2006 sobre a regulamentação do Curso de Pedagogia. Quanto à duração dos anos letivos expressa, para conclusão do curso, na Resolução de 1969, estavam três (3) anos, no mínimo, e sete (7) anos, no máximo, para integralizar até duas habilitações cursadas dentre: orientação educacional, supervisão escolar e inspeção escolar para os exercícios nas escolas de 1º e 2º graus e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, denominações estas que eram vigentes na época.

O que fica explícito na Resolução CFE nº 252/69 é a forma e o percentual da carga horária que deveriam ser cumpridos, embora essas informações estivessem respaldadas pelas habilitações, na ocasião, e que estão atualmente extintas. No parágrafo único do Art. 6º estava recomendado que a experiência no magistério fosse exigida das habilitações em orientação educacional, administração e supervisão escolar.

Na mesma resolução havia permissão do diplomado voltar à IES para cursar outras modalidades de habilitação e, mais uma vez, obter o diploma de outra(s) habilitação(ões), cumprindo mais mil e cem (1.100) horas de curso ministrado em um ano e seis meses, no mínimo, podendo chegar até quatro anos, no máximo. Essa

regulamentação vem se coadunar com a alínea a do Art. 8º. O parágrafo único deste mesmo artigo destaca que a formação do Planejador Educacional dar-se-ia em Cursos de Mestrado, por licenciados ou outros diplomados em áreas afins¹², que os estudos de graduação tivessem alcançado duas mil e duzentas (2.200) horas.

Observo que, no Art. 9º da Resolução CFE nº 252/69, havia uma flexibilidade para que as matérias e atividades fixadas para as devidas habilitações fossem desenvolvidas de diversas formas, contanto que fossem cumpridos os objetivos específicos em cada caso. Isso pode tentar demonstrar que, apesar da fixação das matérias e atividades, havia possibilidade de maleabilidade, de adequação para os estudos desde que não fugisse aos objetivos.

Diante do que até aqui analisei, algumas pontuações sinto necessidade de fazer, agora, antes de dar continuidade a esse percurso pormenorizado dialogando com as Resoluções em tela.

Primeiro, o Curso de Pedagogia foi pensado, regulamentado e ofertado durante trinta e sete anos com as habilitações e com menor carga horária e tempo de duração para conclusão do curso. No entanto, nesses longos anos, parece não ter havido tantas críticas acerca de ser um curso aligeirado. Sim, porque cursar até duas habilitações em três anos, no mínimo, cumprindo duas mil e duzentas horas. O que dizer disso?

Segundo, a formação em Pedagogia, pela Resolução de 1969, tinha abertura para que portadores de diplomas de licenciaturas pudessem obter habilitações do Curso de Pedagogia, complementando os seus estudos com uma mil e cem (1.100) horas, no mínimo. Mas, penso que não houve essa procura ou essa mudança de espaços profissionais como se observa na atualidade. É importante registrar que, até ser aprovada a Resolução de 2006, havia regulamentação para que estudos complementares fossem ofertados aos diplomados em outras licenciaturas, a fim de ocuparem determinadas funções correspondentes às habilitações. E, atualmente?

Ao analisar a Resolução CFE nº 252/69, percebo que houve uma preocupação. Aqui, não vou entrar no mérito da questão de engessamento ou fixação de matérias, até porque havia a possibilidade de diversificar o desenvolvimento dessas matérias e das atividades, como mencionei, anteriormente. Mas, existia a preocupação em dar qualidade na formação do pedagogo no tocante

¹² Esta expressão, na minha compreensão, é evasiva e até o momento muitas são as formas de entendê-la, deixando, muitas vezes, lacunas para serem aproveitadas nas conveniências acadêmicas.

à opção, pelos ingressantes, da escolha da(s) habilitação(ões) que quisessem seguir.

Hoje, nas participações em congressos, em estudos, em reuniões e discussões, observo que, além de outras, há uma preocupação quanto às disciplinas que podem restringir a formação e que a tentativa, no momento, é conseguir que a organização curricular, dentro do Projeto Pedagógico do Curso, seja constituída em eixos temáticos ou, em algumas situações, por módulos, uma vez que podem possibilitar um trabalho mais coeso e coerente com as áreas de conhecimento, ou seja, não se deve trabalhar com fragmentações de conteúdos ou compartimentalizações de disciplinas.

Em relação à Prática de Ensino, na vigência da Resolução CFE nº 252/69, parece que era uma disciplina sinônima de Estágio Supervisionado. Mas, quando as Resoluções nº 1 e nº 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente, foram homologadas, as concepções da prática e do estágio mudaram e suas posições, durante o desenvolvimento dos cursos de licenciatura, incluindo até maio de 2006, a Licenciatura em Pedagogia, sofreram influências e alterações com respaldo nas resoluções supracitadas.

A prática, a partir de 2002, deveria ser ofertada desde o primeiro período/semestre dos cursos até seu final, perpassando/transversalizando todos os componentes curriculares. Costumo dizer que deve ela dialogar com os componentes que estão sendo trabalhados no referido período/semestre. O estágio, por sua vez, deveria ser ofertado na segunda metade do curso, geralmente, cabendo seu início a partir do quinto período/semestre dos cursos de licenciaturas. O curioso é que, em muitas IES, ainda se observa que a prática é sinônima de estágio, bastando, para isso, acessarmos *on line* algumas páginas das IES brasileiras.

Nessa breve exploração, pela *internet*, durante a elaboração deste texto, pude observar que até as habilitações extintas estão, ainda, em desenvolvimento. Inclusive, pude observar, até, essas habilitações nos horários de aula para o segundo semestre de 2010. Mas, a confirmação mais contundente veio com a leitura da Lei nº 12.014, de 06/08/2009, publicada no Diário Oficial da União de 07/08/2009 que dispõe sobre uma alteração ao art. 61 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, com a finalidade de especificar as categorias de trabalhadores que deverão ser considerados como profissionais da educação.

Como é uma lei de pequena extensão, transcrevo-a, integralmente, a partir do art. 1º para adiante tecer alguns comentários e/ou indagações pertinentes ao teor do texto legal.

[...] Art. 1º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação [...].

O primeiro comentário que faço em relação a esta lei supracitada é quanto ao Inciso I do Art. 61 após a nova redação que considera, em relação ao efetivo exercício e à formação em cursos reconhecidos, e preconiza o seguinte: “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...]”. Então, pergunto: Será que um/a professor/a habilitado somente em nível médio pode atuar no mesmo nível de ensino? A pergunta foi feita, porque a redação deixou margem a isso quando os habilitados em nível médio podem ter exercício na docência do ensino médio.

Na oportunidade, lembro-me de outra questão que não está na lei em análise, mas que diz respeito ao estágio supervisionado na dimensão da docência quando o estagiário/a do Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como docente colaborador e responsável pelo/a referido/a estagiário/a um/a docente habilitado/a, apenas, em nível médio, inclusive, assinando e reconhecendo a realização do estágio. Então, onde está o cumprimento à legislação educacional que garante não podermos ser avaliados por um/a profissional com titulação inferior/menor/anterior?

Mas, vamos voltar à discussão sobre a Lei nº 12.014 de 06/08/2012 e tecer o segundo comentário. Quanto à nova redação do Inciso II do Art. 61 que preconiza “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação

em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas [...]”.

Então, onde está o cumprimento à legislação educacional atual, passados seis anos da aprovação, homologação e publicação da nova Resolução para o Curso de Licenciatura em Pedagogia? Penso que neste Inciso se adequaria a seguinte ressalva: *até 15 de maio de 2006*, após a expressão orientação educacional, uma vez que essa lei é de 2009 e o texto das atuais DCN do Curso de Pedagogia, de 15 de maio de 2006, traz a extinção das habilitações. Da maneira que o referido Inciso está disposto nessa lei poderá dar margem a continuidade das habilitações no referido curso. Este é meu entendimento diante de minha leitura desses dois incisos comentados e dispostos na Lei nº 12.014.

Outro fato intrigante, é que, em alguns eventos científicos, ainda percebo a terminologia Prática de Ensino ou Pedagógica e, para maior incômodo, como sendo estágio supervisionado. Com isso, pontuo que deve haver espaço para discussão sobre pensar/conceber o curso, olhando para cada realidade existente no Brasil, a fim de que a legislação não descarte essas possíveis realidades. Uma questão, porém, está explícita: não há mais essa terminologia de Prática de Ensino, tendo em vista que em nenhum artigo, parágrafo, inciso ou alínea da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 está preconizada, bem como da Resolução CNE/CES nº 1 de 15 de maio de 2006.

Lembro-me das situações recentes que passaram e que, talvez, ainda possam passar os cursos de Licenciatura em Pedagogia e as demais licenciaturas da UPE-Campus Garanhuns no período em que “membros”¹³ das Comissões do CEE-PE recomendam o Reconhecimento e a Renovação de Reconhecimento dos Cursos, ou não. Num último episódio, apesar das várias argumentações, por parte do coordenador, docentes e discentes, a “Comissão de Avaliação” do CEE-PE, não aceitou que o componente curricular *Prática* estivesse em cada um dos outros componentes, exigindo que *Prática* ficasse como um componente curricular a parte.

Como proceder diante de tantas inquietações? Julgo que não deverá se ter homogeneidade em tudo, visto que há muitas realidades brasileiras e já me posicionei sobre não concordar com situações lineares, estáticas e absolutas. Mas,

¹³ Palavra entre aspas, porque nas experiências vivenciadas por mim observei que os membros eram restritos a um especialista ou, quando muito, a dois, sendo um deles fora da área de conhecimento do curso.

as Resoluções do CNE, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos não são para orientarem a elaboração e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos, ou não?

Outra lembrança que me vem agora é a do XXIII FORGRAD¹⁴, que foi realizado em maio de 2010, tendo como tema geral: *Desafios do ensino de graduação no contexto atual* e em sua programação os seguintes subtemas: Formação docente das IES, Regulamentação do estágio, Relação da educação básica com o ensino superior, Formação docente das IES, Relação Educação Básica x Educação Superior e Avaliação da Educação Superior e, mais especificamente, de uma Mesa Redonda: *Avaliação, Internacionalização, Ensino a distância e Novos Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação*, onde ouvi em uma das palestras, em que tive a oportunidade de participar, proferida pelo Prof. Paulo Wollinger (SESu/MEC) intitulada *Novos Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação*, que há nomes de cursos com vinte e nove palavras, há cursos similares com nomes diferentes, segundo informação do palestrante, para se furtarem à submissão do ENADE, entre tantos outros exemplos dados que, na minha compreensão, não é uma questão de flexibilidade, mas de tentar burlar alguns aspectos legais, que merecem de uma certa maneira: unidade ou uniformidade?

É uma discussão com muitos melindres, porque, ao mesmo tempo em que se defende a mobilidade entre os cursos, entrava-se, por outro lado, esse processo. Um exemplo disso é que, em algumas IES, às vezes, têm o mesmo curso, mas em unidades diferentes, e diferem, significativamente, no seu projeto pedagógico de curso, dificultando a continuidade do estudante no curso dentro de uma mesma IES, fazendo-o com que atrase a sua integralização, quando necessita residir em outro município ou estado. Há casos próximos de estudantes transferidos de outras unidades educacionais que tiveram que fazer quase que um curso novamente, mesmo com a oportunidade de fazerem as equivalências ou dispensas de disciplinas.

Ao serem instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, através da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, fundamentadas no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, muitas discussões vieram à

¹⁴ XXIII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.

tona e outras surgiram decorrentes dessa Resolução. Este documento oficial trouxe em seu texto a extinção das habilitações, contrapondo à Resolução anterior que fixava o currículo mínimo e implantava as habilitações. Ainda, na Resolução de 2006, foi preconizada outra extinção a do Curso Normal Superior, indicando a possibilidade das IES, que ofertassem o curso em extinção e tivessem interesse, de elaborarem novo projeto pedagógico de curso, transformando-o em Curso de Pedagogia. Este dispositivo se encontra bem explicado no Art. 11, a seguir transcrito:

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

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

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Apesar do anúncio da extinção das habilitações recomendado no Art. 10. *As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução*, a mesma Resolução no seu Art. 2º relaciona a aplicação da formação inicial do curso para exercer a docência e outras áreas de cunho pedagógico, como também no Art. 14 fica garantida a formação do profissional da educação. Como pode ser constatado na íntegra destes últimos parágrafo e artigo citados:

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

[...]

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

Diante do que regem estes pontos na regulamentação do curso, isso me permite ousar fazer algumas leituras sobre a compreensão da amplitude das áreas de atuação do futuro pedagogo, recorrendo aos § 1º e § 2º do artigo anterior citado e

ao Art. 3º que traz uma compreensão de docência, passando pelo destaque da importância da relação teoria-prática, bem como da investigação e reflexão crítica e, ainda, que repertório deverá ser construído pelo estudante de Pedagogia para o futuro exercício da profissão.

É no Parágrafo Único do Art. 3º que fica explícita a possibilidade das várias áreas de atuação do profissional pedagogo. Chamo a atenção de todos para o referido parágrafo.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Chamo, agora, a atenção do leitor para o que preconiza o Parágrafo Único com seus Incisos do Art. 4º, uma vez que, no meu entendimento, respalda o que defendo que seja a docência ampliada, que mencionei anteriormente.

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

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

Para consolidação do que começo a defender, neste texto, apóio-me em todos os Incisos (do I ao XVI) do Art. 5º, que apresenta as competências e habilidades que devem fazer parte do perfil do egresso do Curso de Pedagogia, habilitando-o com as condições construídas e legais. Como são muitos Incisos, destacarei algumas dessas condições, que priorizam o trabalho do pedagogo, em sentido amplo.

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

[...]

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

[...]

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

- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Quero lembrar, ainda, que na composição do Art. 5º são, também, importantes o § 1º e os seus Incisos I e II, bem como o § 2º que se referem às questões dos indígenas, de remanescentes de quilombos ou populações de etnias e culturas específicas.

A Resolução demonstra flexibilidade e esta incide mais no Art. 6º, que recomenda como deverá ser estruturado o curso de Pedagogia, respeitando a *diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições*, constituindo-se de:

I - **núcleo de estudos básicos** considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, através do estudo, a rigor, da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como utilizando de reflexões e ações críticas, articulado em suas várias alíneas na realização desses estudos. II - **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** com referência às áreas priorizadas de atuação profissional pelo projeto pedagógico das instituições, em atendimento a várias demandas sociais, possibilitando, entre outras oportunidades: a) *investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;* b) *avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;* c) *estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.* III - **núcleo de estudos integradores** para promoção de enriquecimento curricular, compreendendo participação em: a) *seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da*

instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.

No tocante à integralização de estudos, indica o Art. 8º que deverá ser efetivado:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica [...], situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais [...]; II - práticas de docência e gestão educacional [...], tanto em escolas como em outros ambientes educativos; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, [...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, [...] em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.

Quanto à carga horária mínima do curso de Pedagogia, esta consta no Art. 7º e deverá ser de 3.200 horas em efetivo trabalho acadêmico, sendo distribuídas: 2.800 horas destinadas às atividades formativas, incluindo aulas, participação, entre outras; 300 horas para realização do Estágio Supervisionado na docência, *contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição*; 100 horas de atividades teórico-práticas (geralmente como atividades complementares de aprofundamento ou integradoras) *em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.*

Finalizada a análise sobre duas importantes Resoluções relacionadas ao Curso de Pedagogia, inicio a procura de uma compreensão sobre os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns, nas suas primeiras versões, no período compreendido entre 1996 a 2010, bem como se há articulações na concepção e na realização dos estágios supervisionados nas áreas de atuação dos egressos.

2.2. Buscando uma compreensão nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns entre 1996 a 2010

2.2.1 Breve Retrospectiva Histórica

A atual UPE-Campus Garanhuns, conhecida, também, por Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns (FACETEG), antes teve a denominação Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns, instituição de ensino superior, com sede e foro no município de Garanhuns, Estado de Pernambuco, foi criada pelo Decreto Estadual nº 1.357 de 28 de dezembro de 1966 e vinculada, na época, à Fundação de Ensino Superior de Pernambuco, FESP/PE, hoje Universidade de Pernambuco. A autorização para seu funcionamento foi definida pela Resolução CEE/PE nº 10 de 24 de maio de 1967.

A antiga Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns iniciou suas atividades com a oferta dos Cursos de Licenciatura Curta em Letras, Estudos Sociais e Ciências. Estes cursos foram reconhecidos através do Decreto Federal nº 79.243 de 10 de fevereiro de 1977.

Em 1979, autorizada pelo Conselho Federal de Educação a referida Faculdade implantou novos cursos de Licenciatura Plena em Letras – Habilitações Português/Inglês e Português/Francês, Ciências – Habilitações em Biologia e em Matemática, História e Geografia. Estes cursos foram reconhecidos pela Portaria Ministerial nº 1.019 publicada no Diário Oficial da União em 25 de outubro de 1990.

Esta Unidade de Educação Superior mais uma vez expandiu suas atividades com a implantação da Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra criada pelo Decreto Estadual nº 1.836 de 30 de janeiro de 1995.

A história do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, nesta Faculdade, teve seu início em 1993, tendo seu funcionamento sido autorizado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, através da Resolução CEPE nº 011, de 09 de julho de 1992. O curso de Pedagogia foi reconhecido pela Portaria SEDUC nº 6.628 de 02 de setembro de 2002, publicada no Diário Oficial do Estado em 23 de setembro de 2002.

Atualmente, conta com mais dois cursos Graduação em Psicologia, iniciado em 2006, e Licenciatura em Informática, iniciado em 2007. O primeiro curso foi que originou a mudança do nome desta Faculdade, uma vez que ampliou o número de

cursos, acrescentando um Bacharelado e deixando de ser uma IES exclusiva de licenciaturas. Nessa perspectiva de interiorização das IES no país, foram construídos mais dois Blocos, a fim de abrigar o Curso de Medicina, que teve seu início no segundo semestre de 2011.

Ainda, nessa perspectiva de interiorização, no município de Caruaru, dois cursos estão em funcionamento Administração e Sistemas de Informação, no município de Salgueiro funciona, desde 2007, o curso de Administração, e no município de Arcoverde, mais dois cursos serão implantados: o de Direito e o de Odontologia, que foram autorizados, recentemente, e serão os cursos que inaugurarão mais uma unidade de educação da UPE. Todas essas unidades de educação se encontram sob a responsabilidade do *Campus* Garanhuns.

2.2.2 *Campus* Garanhuns: uma Unidade de Educação da Universidade de Pernambuco

O atual *Campus* Garanhuns, num curto espaço de tempo, teve a denominação Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns (FACETEG), localizada no alto denominado Quilombo, uma das sete colinas do município, numa área geográfica privilegiada, apresenta belíssima vista da cidade e integra um dos últimos redutos da Chapada da Borborema. Edificada em arquitetura rústica, mas com mobiliários e equipamentos modernos, à época, a Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns situa-se à Rua Capitão Pedro Rodrigues nº 105, Bairro São José e possui uma área equivalente a 27.979,50 m². A área construída corresponde a 3.691,04 m² e foi edificada em blocos com tijolos aparentes. No ano de 2010, dois novos blocos começaram a ser erguidos para abrigar o novo Curso de Medicina em 2011.

Antes da apresentação e discussão do primeiro PPC de Pedagogia da UPE-*Campus* Garanhuns, é importante registrar o modelo de gestão do referido curso ao longo de 1993 aos dias atuais.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-*Campus* Garanhuns, desde sua implantação, em 1993, fazia parte do Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH – e teve à sua disposição, até o presente momento, três Chefes de Departamento, três Gerentes de Departamento e um Coordenador de Curso eleitos pelos pares e por representantes estudantis do próprio curso.

Os antigos chefes e gerentes tinham mandato de dois anos, podendo haver uma única recondução de mandato por igual período. Vale destacar que, algumas chefias, em seus mandatos, foram de atitudes, extremamente, autoritárias, chegando a negar aos docentes do Departamento, da época, em algumas situações pontuais, o PPC em tela, dificultando o desenvolvimento do referido projeto pedagógico. Sem falar da elaboração individual dos PPC de Licenciatura em Pedagogia, até o final de fevereiro de 2008, construídos, isoladamente, pelos anteriores chefes e gerentes.

Até o final de fevereiro de 2008, o referido curso possuía, além dos chefes e gerentes de Departamentos, um coordenador de curso, onde os primeiros eram cargos/funções eletivas e gratificadas e o último cargo/função de confiança da direção e comissionado. A justificativa de haver essas duas funções era sustentada pelo fato do/a chefe/gerente ser responsável pelo desenvolvimento do PPC e pelos docentes do Departamento, enquanto o coordenador ficava responsável pela escolaridade dos discentes.

No início do mês de março de 2008, com o novo formato configurado no recente Estatuto da UPE¹⁵, seguido pelo seu novo Regimento Geral¹⁶, houve a extinção dos Departamentos e, com isso, foram extintas, também, as funções gerenciais. Diante desse quadro, as coordenações de curso passaram a ser funções eletivas, também, com mandato de dois anos, podendo haver uma única recondução de mandato por igual período.

Para uma melhor compreensão, fizemos um recorte do que recomenda o referido Estatuto, no tocante às Coordenadorias de Curso, e registramos os artigos que as traduzem a seguir:

Art. 54. A Coordenadoria de Curso desempenha funções executivas no âmbito do curso.

§ 1º. O Coordenador e o Vice-Coordenador de Curso serão professores com exercício efetivo no curso, eleitos pelo Pleno do Curso para um mandato de dois anos, podendo ser reeleitos para um único período imediato consecutivo (p. 27).

§ 2º. O Coordenador de Curso desempenha função de execução e avaliação do projeto pedagógico do curso, de modo a assegurar a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e a complementaridade dos componentes curriculares bem como a discussão de matérias de interesse dos docentes e discentes.

¹⁵ Aprovado pelo CONSUN em 29.12.2007 Parecer CEE/PE nº 03/2008-CES aprovado pelo plenário em 29/01/2008 e texto consolidado pelo CONSUN após revisão em 29.07.2008.

¹⁶ Aprovado em reunião extraordinária do CONSUN, em 26 de maio de 2009, revisado e aprovado pelo CONSUN, em reunião de 28 de dezembro de 2009.

§ 3º. A Coordenadoria de Curso tem atribuições de planejamento, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso.

§ 4º. A Coordenadoria de Curso se articula com as coordenadorias setoriais e outras coordenadorias de curso para garantir:

- a) a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;
- b) a interdimensionalidade entre as áreas do conhecimento.

Art. 55. O Pleno do Curso, colegiado subordinado ao Conselho de Gestão Acadêmica e Administrativa-CGA, com funções normativas e deliberativas, cujas atribuições serão definidas no Regimento Geral, será composto por todos os seus professores e por uma representação estudantil indicada pelo Centro Acadêmico do Curso e, em caso de ausência deste, pelo Diretório Acadêmico da Unidade, perfazendo 30% (trinta por cento) do total desse colegiado.

§ 1º. O Pleno do Curso poderá se organizar em câmaras, aprovadas no respectivo CGA, para assegurar a operacionalização do projeto pedagógico do curso.

§ 2º. O Pleno do Curso poderá se aglutinar a outros Plenos de Curso, quando do interesse da qualidade do ensino, pesquisa e extensão e aprovados pelos CGA.

§ 3º. Os professores poderão ter exercício em um ou mais de um curso de Unidades de Educação, no(s) qual(is) terão direito a voz e voto nas matérias apreciadas em seus respectivos colegiados plenos (Estatuto UPE, 2008, p. 28).

Nesse contexto, o primeiro coordenador eleito do curso, em estudo, foi reconduzido ao cargo uma vez e seu segundo mandato se expirou em maio de 2012. Já no Regimento Geral da UPE há uma Subseção Única, vinculada à Seção III do referido Regimento, que preconiza o que compete às Coordenadorias de Curso, conforme trecho extraído do documento e apresentado a seguir:

Art. 11. As Coordenadorias de Curso, com funções de gestão acadêmica, visam assegurar a qualidade ao curso, a unidade, a interdisciplinaridade, a integralidade, a regularidade às atividades científicas e didático-pedagógicas, a articulação com as demais Coordenadorias, com o mundo do trabalho e com a sociedade.

Art. 12. A Coordenadoria de Curso desenvolve as seguintes atribuições:

I. coordenar a elaboração e a atualização junto ao Pleno do Curso e dar encaminhamentos ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC; (p. 7)

II. acompanhar os Planos Docentes de Atividades - PDA em conjunto com o Pleno do Curso;

III. mobilizar o Pleno de Curso para o planejamento administrativo-pedagógico semestral e o cumprimento do calendário específico e das demais atividades do Curso;

IV. presidir as reuniões do Pleno de Curso, congregando os docentes e as representações discentes;

V. assegurar a integralização da carga horária prevista para o Curso no PPC, como uma das condições necessárias à qualidade do ensino e da aprendizagem;

VI. acompanhar projetos científicos, de extensão, culturais e de planos de trabalho no âmbito do Curso;

VII. assistir ao aluno nas questões didático-pedagógicas e de convivência;

VIII. assegurar a dinâmica e a complementaridade entre os componentes curriculares, os programas, os projetos e as atividades;

IX. zelar pelo cumprimento integral do PPC, dos planos de atividades docentes e das avaliações de estudos;

X. participar do planejamento e da execução de eventos acadêmicos e culturais, em conjunto com as demais Coordenadorias e Representação Estudantil;

XI. propor nomes de professores para participação em bancas examinadoras de concursos públicos;

XII. propor ao coordenador de graduação da Unidade a criação de vagas docentes;

XIII. fazer cumprir as deliberações do Pleno de Curso no âmbito de suas atribuições;

XIV. encaminhar as demandas administrativas do Curso às instâncias competentes da Unidade, respeitando-se a estrutura hierárquica;

XV. solicitar à Coordenadoria de Apoio Acadêmico as demandas técnicas de material e equipamentos necessários ao desenvolvimento curricular e demais atividades;

XVI. certificar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura promovidas pelo Curso;

XVII. monitorar o lançamento de informações pelos professores do Curso, no Sistema de Controle Acadêmico;

XVIII. informar as faltas de professores às reuniões, encaminhando-as à Coordenadoria de Apoio às Atividades Acadêmicas;

XIX. apresentar à Coordenadoria de Graduação o Relatório Anual das atividades acadêmicas do Curso;

XX. solicitar à Coordenadoria de Graduação para, junto à Coordenadoria de Apoio Acadêmico, promover o atendimento às demandas técnicas, de material e equipamentos necessários ao desenvolvimento das atividades;

XXI. desempenhar outras atividades inerentes à Coordenadoria de Curso.

Art. 13. O Coordenador de Curso, e na sua ausência o Vice-Coordenador, presidirá as sessões do Pleno do Curso e terá voto de desempate.

Art. 14. O Coordenador de Curso tem o prazo mínimo de 72 horas para convocar as reuniões do Pleno.

§ 1º A convocação extraordinária do Pleno do Curso poderá ser feita pelo Coordenador do Curso ou por, no mínimo, um terço de seus membros (p. 8).

§ 2º O Pleno do Curso deliberará com a maioria absoluta dos membros presentes à reunião.

Art. 15. O Coordenador de Curso poderá apresentar o plano de trabalho de sua gestão como pré-requisito para obtenção de dedicação exclusiva (p. 7-9).

2.2.3 Primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns: versão de 1993

Analisar os projetos pedagógicos do curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns exige que comecemos pelo que se entende por *Projeto Pedagógico do Curso* que é, segundo consta para consulta na página do INEP, o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, o PPC é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. Esta compreensão está presente na página do documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES intitulado *Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura*, que subsidia o ato de Reconhecimento, elaborado em Brasília, dezembro de 2008.

Na versão do primeiro Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns, apesar do curso ter sido implantado em 1993, somente em

1999 teve seu texto finalizado, para ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, através do Ofício GAB nº 150, de 29 de maio de 2000¹⁷. No item intitulado **Função Social** do curso encontram-se, além de outros, os seguintes pontos:

[...] * Aos egressos:

- inserção no mercado profissional e a conseqüente ascensão pessoal social;
- prática docente compatível com os princípios e pressupostos das matérias pedagógicas do 2º grau;
- prática pedagógica contextualizada como profissional da educação no exercício de ações/atividades de supervisão em instituições escolares e não escolares.

* Às crianças e adolescentes, principalmente para aqueles vulnerabilizados pela pobreza:

- fortalecimento da auto-estima através do desenvolvimento de competências indispensáveis à vida e ao bem-estar pessoal/social;
- permanência bem sucedida e êxito escolar através da aquisição de conhecimentos que possibilite exercício de cidadania.

* À sociedade, ampliação das oportunidades de acesso aos bens, serviços e riquezas sociais produzidas pelo homem em benefício do próprio homem/cidadão.

[...] (p. 3-4).

Quanto ao que, neste documento, estava expresso no **Formato Inicial** do Curso, a então Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns, quando decidiu implantar o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, optou pela oferta das Habilitações “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e “Supervisão Escolar”, atendendo aos seguintes critérios:

1. o curso com essas habilitações já existia em funcionamento nas Faculdades de Formação de Professores de Nazaré da Mata e de Petrolina há alguns anos e a Universidade de Pernambuco tem como norma que essas Faculdades ofertem cursos de licenciatura similares facilitando o trânsito acadêmico do corpo discente;
2. o cenário educacional onde a Faculdade se insere e desenvolve suas ações de ensino, pesquisa e extensão englobava um considerável número de escolas públicas e privadas que ofertavam ensino de 2º grau e em especial, o curso de Magistério com habilitação específica para as séries iniciais do 1º grau;
3. o contexto sócio-econômico dos municípios/comunidades atendidos pela Faculdade abrangia instituições governamentais e não governamentais, escolares e não escolares cuja organização administrativa propõe dentre às funções gerenciais, a de supervisão (p. 5).

Nesse sentido, a proposta pedagógico-metodológica do curso fez uma pressuposição além da aquisição de conhecimentos teóricos inerentes aos saberes específicos da formação do pedagogo, era a de favorecer a vivência de situações práticas não só nas disciplinas voltadas à profissionalização, mas também e

¹⁷ Consultar Parecer CEE/PE Nº 71/2002-CES - Homologado pela Portaria-SE nº 6628, de 23/9/2002, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE), em 24/09/2002. Curso reconhecido através do Ato nº 2198, de 30/09/2002, publicado no DOE, em 01/10/2002, referente ao Processo nº 121/2000 aprovado pelo plenário em 02/09/2002.

principalmente no estágio supervisionado em instituições governamentais escolares e não escolares.

Outro aspecto que constituía o primeiro Projeto Acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns era a *Avaliação Institucional* que, apesar de constituir uma citação longa, mas necessária, tinha o seguinte texto:

A Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns entendendo que o ato de avaliar se reveste de grande responsabilidade e se constitui numa tarefa complexa que, para ser bem sucedida tem que romper uma série de resistências, pois “como tudo que é humano está mergulhado em valores, como tudo que é social, e este é o caso da educação, tem necessariamente um sentido político”, desenvolve desde 1996 um processo avaliativo que tem como principais finalidades a busca de subsídios para a melhoria da qualidade institucional e a construção coletiva de uma cultura auto-avaliativa.

Os fundamentos teóricos que orientam a avaliação institucional são constituídos de pressupostos que analisam e comportam a trama das relações que compõem a realidade e determinam o cenário no qual a Faculdade se insere. Como instituição plural não postula o consumo de uma sociedade cercada por contradições e paradoxos, mas elege os princípios da “formação continuada” e da “avaliação” como processo de construção coletiva orientadora da prática avaliativa.

Portadora e porta-voz da diversidade latente no contexto em que se insere, a Faculdade entende o processo avaliativo como forma de intensificar o diálogo interno e externo na busca da qualidade científica indispensável à produção e disseminação de conhecimentos socialmente relevantes, e da competência social necessária a análise sistemática e permanente dos condicionantes estruturais que influenciam e determinam os valores inerentes a cidadania, e as dimensões públicas da vida humana.

A avaliação do curso de Pedagogia inclui aspectos relacionados ao currículo, as metodologias, a dinâmica operacional, ao desempenho dos recursos humanos e tem como principal finalidade estimar o nível de qualidade das ações/atividades desenvolvidas detectando dificuldades e problemas e definindo as mudanças necessárias a consecução dos objetivos do curso no que se refere ao processo de formação e a competência do Egresso, não só para inserir-se no mercado de trabalho, mas também para influenciar e participar dos processos de transformação da sociedade.

A partir da concepção da formação profissional como construção coletiva em constante reconstrução a avaliação do curso de Pedagogia inclui duas vertentes:

- 1º) avaliação interna – participam os alunos e os professores;
- 2º) avaliação externa – participam os Egressos e representantes dos segmentos da sociedade civil de Garanhuns e dos municípios da região.

No processo avaliativo são utilizados questionários de opinião, entrevistas semi-estruturadas e fórum de debates.

Os resultados obtidos subsidiam as tomadas de decisões quanto à implementação das ações, atividades consideradas significativas e a implantação das mudanças necessárias à construção das competências profissionais, indispensáveis ao Egresso para atender ao perfil de pedagogo exigido pela sociedade na contemporaneidade (p. 6-7).

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na época, da Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns, a partir de 1997, foi sendo implementado com modificações gradativas, sob a alegação de atender às novas exigências legais e às necessidades da sociedade evidenciadas nas tendências do mercado de trabalho, pela então Chefia de Departamento de Educação e Ciências Humanas. Tais alegações não tinham unanimidade por parte de todos os membros do citado

Departamento e, muito menos, a implementação do referido projeto não contou com discussões prévias entre professores que faziam parte do Curso de Pedagogia e nem com escuta dos estudantes, desse tempo.

No mesmo ano, o currículo do Curso de Pedagogia desta IES apresentava novo formato teórico-prático, visando permitir aos licenciandos, segundo informação transmitida pela responsável dessas mudanças, construir competências e habilidades indispensáveis à formação profissional, face ao novo perfil do pedagogo estruturado para atender àquelas exigências. A questão que não queria deixar de me incomodar era que novo perfil era esse se, ainda no ano de 1997, os cursos eram orientados pela Resolução CFE nº 252/69? Outra preocupação era o porquê de propor a extinção de uma habilitação já consolidada e bem procurada pelos estudantes, como se pode observar na parte desse projeto que trata da designação a ser expressa na expedição do diploma:

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para efeito de diplomação dos seus concluintes apresenta a seguinte estruturação curricular:

1. os licenciados ingressos dos exames vestibulares 1993.1 (mil novecentos e noventa e três ponto um), 1994.1 (mil novecentos e noventa e quatro ponto um), 1995.1 (mil novecentos e noventa e cinco ponto um) e 1996.1 (mil novecentos e noventa e seis ponto um) receberão a seguinte diplomação: **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar;**
2. os licenciados ingressos dos exames vestibulares a partir de 1997.1 (mil novecentos e noventa e sete ponto um) devem ser diplomados pelo novo perfil do **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação Magistério do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série.**

Parece que outra forma de incoerência se dava no segundo grupo de disciplinas proposto, que apresento no final deste parágrafo. Percebia, então, um movimento contraditório extinguir uma habilitação e, ao mesmo tempo, propor disciplinas acerca do trabalho de organização da prática pedagógica em ambientes escolares e não escolares. Foram inseridas modificações na *formação teórica* – com a inclusão de um elenco de disciplinas direcionadas à ampliação e ao aprofundamento dos conhecimentos sócio-filosóficos, psicológicos e metodológicos e na *formação diferenciada* a partir da inclusão de dois grupos de disciplinas: 1. disciplinas relacionadas ao currículo do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série; 2. disciplinas voltadas à organização da prática pedagógica em instituições escolares e não escolares.

Dentre os ajustes desse projeto, simultaneamente, foi elaborada uma nova proposta pedagógica para a disciplina Prática de Ensino/Estágio Curricular. Essa

nova proposta de Prática de Ensino/Estágio Curricular teve contribuições na concepção, através da assessoria de uma professora da Universidade Federal de Pernambuco. Sua fundamentação partia dos pressupostos epistemológicos, políticos, sociais e pedagógicos que redimensionariam os diversos aspectos da ação educativa inerentes ao estágio curricular obrigatório.

Dessa forma, nesta nova proposta da Prática de Ensino/Estágio Curricular, a aprendizagem acontecia em ciclos nos quais a formação dar-se-ia, progressivamente, à medida que novos conhecimentos e práticas fossem sendo apropriados e sistematizados no processo de estágio. Para isto, a proposta de Prática de Ensino/Estágio Curricular tinha uma nova dimensão na distribuição do tempo e elegia o processo de construção do conhecimento teórico-prático como eixo central.

A nova proposta pedagógica da Prática de Ensino/Estágio Curricular tinha como princípios norteadores:

1. estágio como proposta processual coletiva;
2. centralidade da Formação Profissional no ensino;
3. aproximação entre os espaços de formação e de exercício profissional.

Estruturada em ciclos, a proposta privilegiava o estágio supervisionado como *elemento integrador*, perpassando o processo de formação, a partir do quarto (4º) semestre do curso. Os ciclos num total de cinco (5) possuíam uma organização teórico-metodológica semelhante: tema, objetivo central, modo de funcionamento, organização temática, conteúdos integradores e duração.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia no “novo perfil” exigia a elaboração de um estudo monográfico como requisito para obtenção do grau de licenciado. O projeto acadêmico do curso admitia o estudo monográfico sobre a educação, o ensino e a escola, cuja amplitude foi definida na especificação das linhas de pesquisa: **Educação, Estado e Políticas Públicas:** Organização e Gestão Educacional; Escola Básica, Estado e Educação. **Educação Básica e Cidadania:** Ensino Fundamental e Cidadania; Currículo, Cultura e Cidadania. **Educação e Movimentos Sociais:** Educação no Meio Rural; A Questão de Gênero na Educação. **Avaliação e Educação:** Avaliação na Escola Básica; Avaliação no Ensino-Aprendizagem.

No relatório do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco - CEE-PE sobre o Parecer de Reconhecimento do Curso de Pedagogia, desta IES, está

registrado uma discussão da Câmara de Educação Superior sobre algumas questões pertinentes ao processo de reconhecimento, realizada até final do primeiro semestre de 2002, “[...] especialmente a perda do prazo de reconhecimento do curso, quando competente ao Ministério da Educação, bem como a existência de seis matrizes curriculares [...]” (2002, p. 2).

Ainda, no Parecer supracitado aparece o quadro abaixo que faz parte da página 3, após a análise da Comissão de Avaliadores, sintetizando as seis matrizes curriculares que foram vivenciadas, antes do curso ter seu primeiro reconhecimento, que constavam no processo nas fls. 121 a 131.

Ano	Prát. Ens. - Est. Sup.	Monografia	Carga Horária Total	Carga Horária Eletiva
1993	270	000	2.430	000
1996	390	120	2.940	285
1997	390	120	2.805	360
1998	450	120	3.045	285
1999	450	120	3.405	255
2000	450	120	3.450	000

Parte da análise realizada pelos avaliadores, sobre o curso em tela, no referido Parecer, transcrevo a seguir, para melhor entendimento desse primeiro percurso, antes da elaboração, ainda, de cunho unilateral, do segundo projeto pedagógico do curso.

O curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns foi criado por decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, com aprovação do Conselho Universitário, ambos da Universidade de Pernambuco, respectivamente, em 09 e 10 de julho de 1992 (fl.116), sem que conste do processo seu ato de criação.

Estranhamente iniciado sem habilitação, o curso só teve sua primeira, em Supervisão Escolar, criada através da Resolução nº 18, em 09/06/1994, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, com efeito retroativo **a primeira turma do vestibular de 1993** (sic) (fl. 118).

A segunda habilitação, em Magistério do Segundo Grau, foi **homologada** (sic), através da Resolução nº 35, de 24/09/2001 (fl. 120), com efeito retroativo a 1993 e até 1996, dando-se o mesmo tratamento à Habilitação em Supervisão Escolar. Através dessa mesma Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, foi **homologada** (sic) a terceira habilitação até então não formalizada, qual seja, em Magistério do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Séries, a partir de 1997.

Só em 25/09/2001 é que foi **homologada** (sic) - na verdade **ratificada** a criação do Curso de Pedagogia - habilitação em Magistério do Ensino do Segundo Grau e Supervisão Escolar, com efeito retroativo a 1993, e em Magistério do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Séries, com efeito retroativo a 1997, de acordo com a Resolução nº 26, de 25/09/2001, do Conselho Universitário.

Ajustando a demanda da interessada, sua solicitação é no sentido de que seja reconhecido o curso de Licenciatura em Pedagogia - Habilitações em Supervisão Escolar, em Magistério do Segundo Grau e em Magistério do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Séries, tendo as duas primeiras funcionando de 1993 a 1996, e a terceira, desde 1997 (2002, p. 2-3).

A Comissão de Avaliadores registrou, ainda, que a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia e de suas habilitações não havia respeitado a imperiosa necessidade de concepção de um projeto e de sua formalização, tendo a evolução do curso sido realizada desvinculada do profícuo contexto de discussão sobre a formação de professores para a Educação Básica. Finalizada toda essa análise, também, ressaltou e elencou ao longo do Parecer os aspectos positivos das condições de oferta do curso.

Os membros da Comissão de Avaliação do CEE-PE se posicionaram em sua conclusão final sobre a recomendação do reconhecimento do Curso de Pedagogia, após considerar todos os aspectos relacionados no Parecer e a legislação pertinente, sobretudo a Resolução CEE/PE nº 01/99 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e respeitando a situação do curso como foi autorizado pelo Conselho Universitário da UPE e vem sendo ministrado pela UPE-Campus Garanhuns, favoravelmente ao reconhecimento do referido cursos pelo Conselho Estadual de Educação.

Passados três a quatro anos, o segundo projeto pedagógico foi elaborado e encaminhado à PROGRAD da UPE e, posteriormente, ao CEE-PE para solicitação de Renovação de Reconhecimento. Esse histórico do segundo projeto será apresentado a seguir, passando a fazer sua discussão.

2.2.4 Segundo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns: versão 2005

O documento, que constitui a sistematização do segundo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns e implanta a Habilitação de Magistério do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, tem seu aporte teórico na perspectiva do fazer pedagógico no processo de integração acadêmico-profissional.

O segundo projeto está respaldado na legislação educacional da época e no projeto original do curso, apresentando ajustes curriculares que foram considerados,

pelos idealizadores, indispensáveis à manutenção dos níveis de qualidade da formação ofertada e de atuação profissional exigidas pela sociedade.

A justificativa do segundo PPC pauta-se numa visão de que a formação de profissionais para a educação é um processo que deve ser construído em permanente contextualização e o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns foi concebido não só em termos das exigências estabelecidas pela LDB nº 9.394/96, no que se refere à formação de nível superior, mas também no plano de suas relações com uma sociedade cidadã, que tem sido o elemento articulador entre os movimentos sociais e a educação.

Ainda, para demonstrar as razões de ser do curso, a justificativa contempla a compreensão da educação como um processo de reconstrução de conhecimentos e de competências, fazendo-se necessário que a formação profissional se caracterize pelo diálogo permanente nas dimensões teórica e prática entre os conhecimentos de diferentes naturezas. Tal diálogo pode envolver questionamentos de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação e/ou de iluminação de aspectos do saber, do saber fazer e do saber ser que constituem a essência da formação/identidade profissional.

Nesse sentido, o segundo projeto aponta que para atender às exigências legais, da ocasião, no tocante à formação de profissionais para a educação, aos paradigmas educacionais e às necessidades de organização e modernização do trabalho interpostos pela nova ordem social, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, mantém o perfil do egresso, que constitui a sua identidade, caracterizando-se por conter as mudanças curriculares e metodológicas indispensáveis à formação de profissionais capazes de compreender a educação como processo histórico-social, por contribuir para transformação qualitativa da sociedade e por entender o incremento e as mudanças aceleradas nos conhecimentos como elementos básicos da formação pessoal e esta como condição para uma verdadeira apropriação dos saberes produzidos pela humanidade e essenciais à atuação do pedagogo.

Após elencar as razões que motivaram a implementação do curso, o projeto apresenta **perfil do egresso**, dividindo-o em perfil geral e perfil específico do pedagogo formado na UPE-Campus Garanhuns. No perfil geral: *O profissional de Educação deve ter conhecimento interdisciplinar, postura ética, competência e habilidade para intervir efetivamente na sociedade. Ser um profissional-cidadão*

capaz de responder às dinâmicas condições de perfil exigido para atuação na sociedade, considerando a pluralidade cultural e tendo a docência como base de sua formação e identidade profissionais. No perfil específico: O Pedagogo será o profissional capacitado para atuar em atividades pedagógicas e científicas da Educação, em especial, na docência do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; na docência das disciplinas pedagógicas em curso de nível médio (2005, p. 6).

Diferente da primeira versão, esta segunda indica as competências e habilidades do pedagogo egresso do Curso de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns, também, distribuídas em gerais e específicas, como a seguir expressas:

Gerais

- Articular ensino-pesquisa-extensão na produção do conhecimento pedagógico e científico no campo educacional.
- Refletir sobre o fenômeno e a prática educativa dadas em diferentes âmbitos e modalidades.
- Explicitar como se processa a construção do conhecimento no ser humano como fundamento do seu fazer pedagógico em classes do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e das disciplinas pedagógicas do ensino médio.
- Desenvolver uma postura ética, crítica e criativa de atuação profissional e a conseqüente responsabilidade social.
- Investigar a realidade escolar, construindo conhecimento e criando possibilidade de intervenção na prática educativa.
- Estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento, relacionando-as à realidade social e ampliando a percepção da abrangência destas relações.

Específicas

- Participar do processo educativo da escola e da comunidade escolar com uma visão crítica e ampla do contexto sócio-educacional.

- Contribuir para a construção e gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional, considerando-o trabalho coletivo e democrático.
- Aplicar metodologias adequadas à utilização das tecnologias da informação e da comunicação na prática educativa.
- Valorizar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e a sua função na produção do conhecimento.
- Selecionar princípios éticos e epistemológicos para fazer escolhas e tomar decisões metodológicas e didáticas de modo consciente e consistente.
- Analisar o processo de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e psicomotoras, traços de personalidade, etapas de desenvolvimento e formas de construção de conhecimentos.
- Reger a classe e o trabalho pedagógico estabelecendo uma relação de autoridade, confiança e afetividade com os alunos.
- Utilizar metodologias diversificadas de avaliação e a partir da análise dos resultados intervir na prática educativa em diferentes níveis e contextos escolares e não-escolares.
- Capacitar-se profissionalmente para ampliação do seu horizonte cultural, adotando atitudes de disponibilidade para atualização, flexibilidade para mudanças, gosto e empenho pela produção científica.
- Desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar os resultados obtidos na produção.
- Coordenar o trabalho educativo no âmbito da escola, dos sistemas de ensino e/ou em outros contextos educacionais e/ou culturais, envolvendo diferentes atores sociais sejam individuais ou coletivos.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, nesse segundo projeto pedagógico, visando propiciar uma sólida formação profissional ao egresso tem a carga horária de três mil, quinhentas e vinte e cinco (3.525) horas/aulas¹⁸ assim distribuídas:

ANO DE INGRESSO	COMPONENTES CURRICULARES/CARGA HORÁRIA					CARGA HORÁRIA TOTAL	CRÉDITOS
	CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS	PRÁTICA PROFISSIONAL	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO		
2004.1	2.355	210	480	420	60	3.525	217
2003.1	2.415	210	420	420	60	3.525	217
2002.1	2.430	210	405	420	60	3.525	217

¹⁸ Terminologia adotada até a publicação da Resolução CNE/CES nº 3/2007 de 02/07/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de julho de 2007, Seção 1, p. 56.

Quanto ao tempo de integralização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sua duração, no mínimo, compreende quatro (4) anos. Isso é equivalente a oito (8) semestres de períodos letivos e, no máximo, o tempo, para integralização, é de catorze (14) semestres.

Sua estrutura curricular tem como eixos norteadores a ética, a cidadania e os conhecimentos teórico-práticos sobre educação, sociedade e trabalho, visando à formação de um profissional capaz de compreender a realidade, agir no sentido de modificá-la e de responder, eticamente, às necessidades emergentes da sociedade na contemporaneidade.

Estruturado em áreas temáticas constituídas dos fundamentos da educação, da sociedade brasileira, das diretrizes metodológicas da atividade profissional e da organização do trabalho educativo, o currículo propõe a formação de um profissional que tende à docência como base de sua atuação e que seja um cidadão com competência para responder às exigências do mercado de trabalho.

Nessa ótica, redimensionado o currículo do Curso de Pedagogia, para atender às exigências da Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, apresenta as seguintes características:

- os conteúdos curriculares da Formação Básica e da Formação Diferenciada, distribuídos em disciplinas no projeto original foram reorganizados para compor os âmbitos da formação na matriz ajustada;
- os componentes curriculares organizados de forma a contemplar os diversos âmbitos da formação incluem, saberes de diferentes naturezas, indispensáveis à construção da identidade profissional;
- as atividades acadêmico-científico-culturais¹⁹ têm carga horária obrigatória de 210 h/a;
- a Prática Profissional estruturada em ciclos desenvolve-se paralelamente às disciplinas de cada período e permeia toda a formação do curso;
- o estágio supervisionado organizado em ciclos na segunda metade do curso define as possibilidades de atuação profissional.

¹⁹ A partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006 com denominação de atividades complementares integradoras.

- alguns conteúdos de natureza científica relacionados ao currículo do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série e a Organização do Trabalho Pedagógico, definidos na matriz original como disciplinas teóricas, passam a ser trabalhados sob a forma de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), proporcionando maior aproximação entre a formação acadêmica e a atuação docente.

As matrizes/malhas curriculares na sequência de 2004 a 2002 vão ser apresentadas nos anexos, deste texto, para consulta e para visualização da consolidação dessa proposta pedagógica que enseja o Projeto Pedagógico do Curso da UPE-*Campus* Garanhuns, a partir dos ingressantes no primeiro semestre do ano de 2002.

Na proposta, a metodologia redimensionada para atender às atuais exigências da formação de professores, mantém como eixo condutor da própria estruturação/organização os pressupostos e paradigmas definidos como norteadores da construção do perfil do egresso proposto no projeto original do curso em tela. Apresenta como características, sob esta ótica: que a aprendizagem é concebida como processo de construção coletiva, no qual todos os envolvidos precisam estar em constante interação; que a intervenção didática é entendida como um diálogo problematizador, oportunizando a utilização de aprendizagens já estruturadas na interpretação e no uso adequado dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela ciência; que a articulação entre teoria e prática deve ter o aprofundamento necessário em todos os âmbitos da formação e do desafio a ser respondido através da vivência de situações didáticas que se caracterizam pela interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade; que a vivência de situações didáticas interdisciplinares torna as disciplinas permeáveis, em constante cooperação, comunicação e interação, resguardando-se os limites e contornos dos objetos de estudo de cada uma; que abordagem metodológica com caráter predominantemente investigativo, enfatiza a reflexão e a tomada de decisões essenciais à formação teórica a ao desenvolvimento de competências que permitam ao egresso adaptar-se às factuais mudanças da atuação profissional e a manter-se atualizado.

No que se refere à avaliação, ela é considerada como contínua, processual e dialógica. Ao longo do curso recebe retroalimentação do processo, permitindo acompanhar o desenvolvimento do projeto pedagógico, os interesses da demanda,

as necessidades da sociedade e as tendências e oportunidades do mercado de trabalho.

O Sistema de Avaliação, do ponto de vista legal, atende à legislação da Educação Superior e à normatização do Estatuto e Regimento da Universidade de Pernambuco e do Regimento da Faculdade (Unidade de Educação), do momento, incluindo os seguintes aspectos: a) assiduidade – a frequência mínima obrigatória é de 75 % (setenta e cinco), considerando-se as atividades teóricas e práticas em cada disciplina, de conformidade com a LDB nº 9.394/96; b) aproveitamento – na avaliação será utilizado o sistema decimal de notas de 0 (zero) a 10 (dez). A nota mínima para a aprovação final é 5 (cinco) e 7 (sete) para a aprovação por média.

Quanto à avaliação da aprendizagem, ela incide sobre os aspectos globais da aprendizagem, sendo reveladora da trajetória do discente. No processo avaliativo, dar-se-á especial atenção ao desenvolvimento das habilidades e competências exigidas para a formação do pedagogo.

A avaliação, concomitante à aprendizagem, prevê não só utilização de diferentes procedimentos e instrumentos selecionados, atendendo aos critérios de adequação, utilidade e viabilidade didática, especificados nos planos de curso²⁰, mas também a valorização da produção discente em cada disciplina.

Pretende-se que, quanto à forma e ao conteúdo, os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem atendam aos pressupostos epistemológicos delineados para o curso.

²⁰ Conhecidos/chamados, também, de programas de disciplinas, dependendo da escolha da IES.

Capítulo 3

Curso Normal Superior X Licenciatura em Pedagogia: algumas considerações pontuais

Uma discussão sobre a formação docente e a formação do pedagogo deverá disponibilizar uma oportunidade para serem feitas algumas considerações sobre a formação no Curso Normal Superior, parecendo ser *“irmão gerado de uma gravidez indesejada”*, recorrendo ao *“primo”* Curso Normal Médio. Essas considerações poderão auxiliar em algumas compreensões futuras.

Considero que os processos de formação do pedagogo, em sua historicidade, refletem alguns movimentos Mas, numa perspectiva de trazer à tona a docência como base dessa formação. Nesse sentido, a proliferação de cursos aligeirados e com organizações diferentes veio a ser consolidada pós Lei nº 9.394/96. Um dos exemplos foi o Curso Normal Superior (CNS), que parece ter surgido para tentar fazer uma concorrência com o Curso de Pedagogia, chegando a estimular, talvez, que este poderia ser desnecessário, dispensável.

Ora, a proposta do CNS defendia uma formação técnica e instrumental para os/as egressos/as desses cursos fossem regentes de sala de aula sem formação para outras áreas de atuação, como se tinha, na época, as habilitações do Curso de Pedagogia, hoje extintas.

A pretensão de uma possível relação estreita, consensual entre CNS e Curso de Pedagogia não foi concretizada, uma vez que havia diferenças visíveis entre esses dois cursos.

Ainda, certos movimentos de educadores insatisfeitos, em níveis estaduais, criaram programas especiais para formar professores/as, leigos/as ou com nível médio, apenas, de nível superior. Essa situação foi breve, tendo em vista que o próprio MEC extinguiu o CNS e as DCN do Curso de Pedagogia, em seu Art. 11 convocava as IES, com ou sem autonomia universitária, que ofereciam o CNS a transformarem seus PPC para Licenciatura em Pedagogia.

Em relação aos cursos formadores de pedagogos, nesses últimos cinco/seis anos, podemos tentar formular algumas questões no intuito de quisermos respondê-las: Na última década, como ocorreram as mudanças dos cursos de Pedagogia? Nesse processo, como fizeram/estavam/foram organizados os saberes docentes? Como tais saberes tentaram qualificar a prática/a atividade docente? Quais as possibilidades construídas rumo a uma formação de pedagogo articulada às necessidades profissionais? Em que sentido/Com quais significados os cursos de Pedagogia têm qualificado a formação do futuro profissional pedagogo? Como se pode dimensionar uma nova profissionalidade pedagógica?

Portanto/Por necessidade de darmos uma parada, considero que a formação do pedagogo deve levar em conta uma Pedagogia enquanto “[...] um espaço aberto que clama por novas perspectivas, por novas articulações com as demandas educacionais brasileiras” (FRANCO, 2008, p. 148).

As considerações podem continuar, a partir da análise do *lócus* que acolhe o Curso Normal Superior, porque não há exigência de ser um curso ministrado nas universidades, mas em Institutos Superiores de Educação. Logo, as dimensões da pesquisa e da extensão não são obrigatórias nesses espaços. Basta que seja desenvolvida a dimensão do ensino.

Temos a impressão que a trajetória histórica do Curso Normal, no Brasil, foi iniciada no período imperial, concomitantemente com a outorga da Lei de 15 de outubro de 1827, por Dom Pedro I. Observando como isso foi desencadeando-se, tudo leva a se pensar no surgimento do espaço reservado ao professor, uma vez que esta legislação se tratava da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar (atual Ensino Fundamental). Este decreto viria a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do antigo primário e ginásio nas províncias.

A Lei de 15 de outubro de 1827 preconizava em seu quinto artigo a garantia de um espaço apropriado que abrigasse as pessoas, satisfatoriamente, de ferramentas úteis e necessárias ao funcionamento da escola, frisando que estas seriam adquiridas com recursos públicos fazendários, bem como assegurava professores para ‘instruir’²¹ o povo.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

O que ficamos a refletir, após a leitura deste artigo, é o grau de responsabilidade e compromisso, do governante da época com a educação e, nessa situação mais pontual, com os docentes. Por quê? Basta destacarmos e observarmos o descaso da formação do professor no que recomenda o final do Art.

²¹ De início, o termo já amedronta, mas é de outrora. Em seguida, outro impacto trazido à tona essa “instrução” aconteceu em curto prazo e à custa dos ordenados dos interessados nas escolas das capitais. Veio de pronto ao meu pensamento os atuais cursos aligeirados.

5º “[...] e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”.

O que ficamos a refletir, após a leitura deste artigo, é o grau de responsabilidade e compromisso, do governante da época, com a educação e, nessa situação mais pontual, com os docentes. Por quê? Basta destacarmos e observarmos o descaso da formação do professor no que recomenda o final do Art. 5º “[...] e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”.

Relendo esse final, parece revivermos o que se passa, atualmente, na educação brasileira. Podemos nos reportar à oferta de cursos aligeirados, com qualidade duvidosa, sendo bancada pelos próprios professores, tendo como fachada recursos públicos.

Da legislação supracitada, os Arts. 6º e 7º continuam mostrando o desdém do governante com a educação brasileira e, mais ainda, com as mulheres no Art. 12. Revisitemos abaixo os artigos, aqui, referidos, para depois refletirmos mais um pouco.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Em tempos mais recentes, foi através da recomendação explicitada na Lei nº 9.394/96 (LDB vigente) que se tornou uma exigência a formação em nível superior dos profissionais docentes. Para que estes profissionais pudessem atuar, nos atuais anos iniciais do Ensino Fundamental, necessitariam ser formados nos cursos de nível superior, em universidades ou em Institutos Superiores de Educação, sobretudo nas licenciaturas e em Cursos Normais Superiores (TANURI, 2000). Na concepção de Pimenta (2004):

a criação de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior (artigo 63), atendeu exclusivamente aos objetivos de diversificação das IES impostos pelos organismos financiadores (Banco

Mundial, 1994), visando a reduzir os custos com o ensino em instituições universitárias com desenvolvimento pleno da investigação e da pesquisa, a partilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e eficientemente a formação de quadros do magistério, fundamentais para aterrissar a reforma no chão da escola (p. 95).

Com a flexibilidade da Lei nº 9.394/96, a Instituição em tela continuou oferecendo o curso *Normal Superior*, reconhecido pelo MEC, extinto, posteriormente, e sendo consolidada a extinção desse curso quando foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura Plena em Pedagogia, com a condição de não mais realizar outros concursos vestibulares naquela modalidade. Apesar da extinção do Curso Normal Superior, os licenciandos em curso deveriam ser diplomados até o final de 2010 (ALBERTO, 2009).

O resgate da origem do Curso Normal Superior se faz necessário, para este estudo, e fez com que buscássemos, desde as classificações existentes das instituições de educação superior (IES), na época, definidas nos Incisos do Art. 8º do Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, posteriormente, revogado pelo Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001, por sua vez, mais adiante, revogado pelo Decreto nº 5.773 de 9 maio de 2006. Este último, ainda, em vigência.

Atualmente, o Decreto nº 5.773 de 9 maio de 2006 organiza, nos seus Incisos do Art. 12, as instituições de educação superior da seguinte forma: faculdades, centros universitários e universidades. Nesse sentido, poderemos considerar que os ISE²² estão extintos. O referido Decreto estabelece, apenas, três tipos de IES.

Mas, percebemos, no entanto, que o Art. 27 do Decreto, mencionado no parágrafo anterior, preconiza que a oferta de cursos superiores será em faculdade ou instituição equiparada. Então, o que viria a ser um exemplo dessa instituição equiparada? Pelo que observamos, nas leituras realizadas, no Art. 77, do referido Decreto, é que os denominados CEFET²³ são IES, embora o Art. 79 desse mesmo Decreto revogue o Decreto nº 5.225 de 1º de outubro de 2004, que trata dos CEFET em alguns artigos.

Nesse contexto, podemos antecipar que a legislação educacional brasileira, apesar de flexível, ainda é frágil, deixando lacunas para o contingente que dela necessita no desenvolvimento de sua atividade profissional.

²² Institutos Superiores de Educação

²³ Centro Federal de Educação Tecnológica

Nesse sentido, podemos refletir: Como o ISERJ²⁴, que é da esfera estadual, oferta o Curso de Licenciatura em Pedagogia, atualmente? Por lei, o curso referido não deve ser ofertado em universidades ou faculdades ou institutos federais? Como é que, legalmente, o mínimo exigido para integralização desse curso deverá compreender um período de quatro anos, equivalente a oito semestres/períodos, e o curso do ISERJ integraliza em três anos e meio, correspondente a sete semestres/períodos, segundo informações obtidas no PPC e divulgadas pela página na Internet? Como compreendermos tais situações?

Sem intenção de aprofundar a questão, porque não é foco deste estudo, porém como mais um elemento a ser agregado à discussão da formação do profissional pedagogo e suas áreas de atuação, no Brasil, e pela flexibilidade proveniente da legislação educacional, faremos algumas pontuações acerca da Educação Profissional e Tecnológica. Imaginemos os IFET²⁵, que foram criados pela Lei nº 11.892/2008 de 29/12/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta lei cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dando outras providências e tendo como finalidades e características, mais fortes, dentro dos nove Incisos do Art. 6º, a oferta da educação profissional e tecnológica. Vamos observar a ideia subjacente ao inciso VI do referido artigo acompanhado de nossas considerações:

[...] VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; [...] (BRASIL, 2008).

No inciso destacado, a área de Ciências é a tônica. Mas, na segunda parte desse mesmo inciso está posto que seja oferecida “capacitação” e atualização pedagógica aos/às docentes das redes públicas de ensino. É nessa parte que indago: essa ação descrita será somente oferecida na área de Ciências ou em todas as áreas? Caso seja abrangente a todas as áreas haverá docentes com perfil para essa ação aos/às professores/as que são pedagogos/as?

Nos seis incisos e cinco alíneas do Art. 7º, da Lei nº 11.892/2008, observamos ainda o registro dos objetivos, para um melhor entendimento, dessa oferta de educação profissional e tecnológica, destacando a alínea b) do Inciso VI.

²⁴ Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

²⁵ Institutos Federais de Educação Tecnológica

[...] VI - ministrar em nível de educação superior:

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; [...] (BRASIL, 2008).

Aqui nossa preocupação é haver mais uma instituição ministrar cursos de licenciatura, formando docentes para Educação Básica, mesmo apontando a prioridade para as áreas de ciências e matemática. Daí vem nova indagação: Mas, se pensarem em também ofertar o Curso de Licenciatura em Pedagogia, como ficará esse PPC e quem serão os/as docentes para ministrar esse curso? As áreas dos/as docentes estarão condizentes/pertinentes ao Curso de Licenciatura em Pedagogia?

Esses pontos e contrapontos gerados em decorrência das novas exigências em meio a flexibilidade da legislação para os cursos de formação de profissionais de educação, considerando as classificações das IES, como um dos cenários, distinguindo instituições universitárias e não universitárias e tendo sido eleito como lugar para essa formação o nível mais elementar dessa classificação, conforme registra Scheibe (2010), desencadearam resistências do movimento dos educadores e por parte das universidades, IES classificada no mais alto escalão.

Em 1999, a pioneira ação concreta constituída pelo supracitado movimento foi uma proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, contemplando o bacharelado e a licenciatura, seguindo, ainda, um período demorado de desacordo ao que estava definido na Lei nº 9.394/96.

Na continuidade de tecer algumas considerações sobre a formação no Curso Normal Superior, estudamos o Parecer nº 115/99, aprovado pelo CNE/CP em 10/08/1999, homologado e publicado pelo MEC, em 06/09/1999, quase um mês depois, respaldando a Resolução CNE/CP nº 1 de 30/09/1999. Nas leituras e releituras desse Parecer, ficaram evidenciadas tendências predominantes à prática de ensino. As dimensões pesquisa e extensão sequer foram mencionadas no texto.

Dessa forma, o teor do documento deixa margem para serem feitas inferências, onde os ISE tinham como finalidade apenas o ensino, destacando ensino e regência de sala de aula, termos algumas vezes registrados e ressaltados no referido Parecer. É intencional, de nossa parte, não mencionar o termo docência, porque advogamos que a concepção do respectivo termo comporta uma maior abrangência, considerando pesquisa e extensão e sua indissociabilidade com o ensino. Nos ISE, a dimensão pesquisa não é destaque e nem é mencionada, ou seja, a dimensão pesquisa é omitida.

Na época, apesar dos conselheiros expressarem e fazerem referência à docência, o que parecia estar subjacente era o entendimento sobre um trabalho restrito à sala de aula. A expressão *prática de ensino* está escrita pelo menos sete vezes no Parecer CNE/CP nº 115/99, porque esse parecer é anterior às Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente, quando foi suprimido o termo “de ensino”, em relação à prática.

Diante dessas pequenas ressalvas, fica registrado mais um dos obstáculos que podem vir a ser enfrentados pela Pedagogia frente a essas instituições não universitárias que, legalmente, têm possibilidade de ofertar o curso, caso elabore um PPC e queira ofertá-lo. O que pode gerar desconforto é não observarmos essa flexibilidade diante de alguns cursos como podemos exemplificar o de Medicina e o de Direito. Estes não são ministrados em instituições não universitárias. Então, por que o Curso de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como outros cursos podem ser realizados fora das instituições universitárias?

Não vamos responder a essas perguntas, aqui, porque não é nosso foco de estudo. Mas, poderemos respondê-las em outra oportunidade. Vamos sim retomar a discussão sobre a formação do pedagogo na UPE-*Campus* Garanhuns. No próximo capítulo, nossa intenção é apresentar o percurso metodológico desta pesquisa.

Capítulo 4
Percurso Metodológico da Pesquisa

O desenvolvimento deste trabalho foi pautado numa linha qualitativa, admitindo, como propõe Bicudo *et al* (2011), “[...] um leque diversificado de procedimentos, sustentados por diferentes concepções de realidade e de conhecimento” (p. 24), embora com uma parcela quantitativa, quando fizemos opção por aplicação de questionário, no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, podemos mencionar Chizzotti (1991), quando lembra que “algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares” (p. 84).

O questionário é um dos constituintes da *Observação Direta Extensiva*, conforme denominam Marconi e Lakatos (2002). Para essas autoras, uma quantidade sequenciada de perguntas deverá compor o questionário que é um instrumento de coleta de dados, onde as questões devem ser respondidas, de forma escrita, e o entrevistador não necessita estar presente. Geralmente, o/a pesquisador/a encaminha esse tipo de instrumento ao sujeito da pesquisa, através de um portador, pelos correios e, atualmente, como nesta pesquisa, via e-mail, em algumas situações pontuais. Após estabelecimento de um tempo compactuado entre as duas partes, o questionário preenchido é devolvido pelo/a pesquisado/a ao/a pesquisador/a.

Como recomendado pelas mesmas autoras, junto ao questionário foi uma carta de autorização, expondo a natureza da pesquisa e os motivos pelos quais geravam a importância e a necessidade de obter as respostas, na tentativa de despertar o interesse do pesquisado, bem como da responsabilidade de devolver o instrumento preenchido, corretamente, e em tempo hábil. Nessa carta de autorização ainda se encontra a solicitação para que as respostas possam ser publicadas, salvaguardando a identidade do sujeito da pesquisa.

Mesmo tendo havido o cuidado de serem tomadas as principais precauções e mesmo argumentando alguns fatores que parecem exercer algum tipo de influência nesse caminho de volta do questionário, como a forma atraente de ter solicitado a contribuição à pesquisa, o tipo de carta que acompanhou o instrumento, a simplicidade para seu preenchimento e sua devolução, também, via e-mail, muitos questionários não retornaram ao pesquisador, apesar dos vários apelos em datas alternadas e, até, com a disponibilidade de ir ao local que o pesquisado pudesse propor para o resgate do instrumento preenchido.

Parece que esses percalços contradizem um pouco o que Marconi e Lakatos (2002) elencam, quando registram as vantagens dessa técnica de coleta de dados, que são: economizar tempo, viagens e obtenção de grande número de dados, obter respostas mais velozes e mais precisas, haver maior liberdade nas respostas, organização do tempo mais favorável para o pesquisado responder, menor risco de distorção nas respostas por não haver a presença do pesquisador, entre outras vantagens. Como tudo deverá ter outro lado, em contrapartida, temos uma relação de desvantagens: percentual pequeno de retorno dos questionários, prejuízo à análise dos dados por entrega tardia do instrumento, impedimento ou dificuldade de respostas por pessoas não letradas, perguntas que podem retornar sem respostas, entre outras desvantagens.

No processo de elaboração do questionário foram observadas as normas que aumentam a probabilidade de eficácia e validade. De início, o pesquisador levantou alguns temas, preparando um roteiro para elaboração das questões, extraindo de cada um algumas questões. Para que essa etapa seja exitosa, segundo Marconi e Lakatos (2002), o pesquisador deve ter bom conhecimento do assunto para poder organizá-lo, numa lista com os temas.

Atendendo ao apelo das duas autoras, o questionário proposto neste estudo teve uma extensão curta, mas sem haver comprometido a oferta das informações que foram suficientes, bem como foi objetivo, a fim de que não causasse fadiga e falta de interesse, quando os/as pesquisados/as fossem responder.

Retomando Chizzotti (1991) sobre pesquisa qualitativa, ele continua discorrendo que essa pesquisa “[...] não deve construir um modelo único, exclusivo e estandarizado. A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa [...]” (p. 85).

Ainda, Bicudo *et al* (2011) entende que um aspecto importante da pesquisa “[...] é constituído pela interrogação e seu esclarecimento [...]” (p. 23), lembrando que “[...] o movimento efetuado para dar conta dessa busca auxilia a focar o *o quê*, contribuindo para que pensemos reflexivamente no *como* proceder para corresponder ao indagado” (*Ibidem*). No tocante à compreensão de um dos modos de se fazer pesquisa qualitativa, os/as autores/as apontam que seria “[...] compreender as características do fenômeno investigado, em termos da

interrogação levantada mediante procedimentos que trabalham com contextos e situações específicas [...]” (p. 18).

Na pesquisa qualitativa, outro aspecto a ser ressaltado é que:

O número de sujeitos significativos não segue uma norma, como ocorre com a pesquisa quantitativa que se vale da Estatística para definir a amostra [...]. Pode ocorrer que estruturas especificamente situadas sejam evidenciadas no relato de um sujeito apenas [...] (p. 56).

Nesse sentido, as informações desta pesquisa foram levantadas mediante a aplicação de questionário, tendo como sujeitos trinta e oito (38) ex estudantes egressos/as no período de 1996 a 2010; análise documental durante o planejamento e o desenvolvimento dos trabalhos, tendo como documentos os PPC de Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns, a legislação educacional pertinente ao tema e normatização interna da Universidade de Pernambuco. Todos esses procedimentos foram respaldados na realização de pesquisa bibliográfica, que foi uma das ferramentas para triangular com as garimpagens da pesquisa de campo.

A composição do questionário incluiu seis (6) questões abertas sobre a concepção de pedagogia; compreensão da formação do/a pedagogo/a; nível de conhecimento dos projetos pedagógicos do curso e suas implicações com as áreas de atuação do/a egresso/a; dificuldades na articulação do desenvolvimento do projeto pedagógico do curso em relação aos estágios supervisionados, articulação do/a professor/ ou profissional colaborador/a nos estágios na formação inicial do/a pedagogo/a; efetivação do papel do pedagogo na escola ou fora dela, tendo ancoragem nas questões sobre o estágio supervisionado.

Após elaboração e aplicação dos questionários, no decorrer do estudo investigativo, procedemos com a análise dos dados desse instrumento e do material de documentação coletado e eleito para respaldar a pesquisa de campo. Eles foram organizados com a finalidade de ampliar a revisão da literatura e auxiliar na coleta de dados, aprofundando a discussão, a partir do diálogo entre teóricos e resultados obtidos com a pesquisa empírica e fazendo comparação das concepções encontradas no Projeto Pedagógico do Curso da universidade envolvida e suas implicações com as áreas de atuação desses egressos.

Com as informações coletadas nos questionários, na releitura da legislação vigente e na análise do material produzido pela UPE, foram construídos alguns quadros com as principais informações referentes às concepções encontradas, às

prioridades, aos resultados atingidos, à avaliação realizada no âmbito da formação do pedagogo, a partir do projeto pedagógico do próprio curso, tendo como subsídio o desenvolvimento dos estágios supervisionados obrigatórios.

4.1 Sujeitos da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram pensados inicialmente trinta (30) egressos/as do referido curso, sendo, pelo menos, dois (2) egressos de cada ano durante o período de 1996 a 2010. Inicialmente, pensamos em três egressos/as por ano, mas a grande dificuldade de encontrá-los/as nos fez recuar para, apenas, dois/duas egressos/as, por orientação da professora orientadora. Essa dificuldade gerou, também, a possibilidade de alguns/algumas sujeitos da pesquisa responderem, via internet, por e-mail. Mas, ao final, chegamos a um total de trinta e oito (38) sujeitos pesquisados. Esses sujeitos foram participantes desta investigação, respeitando os critérios para escolha.

Quanto aos critérios de escolha dos/as egressos/as foram ter cursado Licenciatura em Pedagogia na UPE-Campus Garanhuns. A organização da escolha destes sujeitos para realização desta pesquisa foi feita de forma aleatória simples, como propõe Marconi e Lakatos (2002), lançando mão, primeiramente, da relação nominal dos egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns que integralizaram o curso entre 1996 a 2010 e escolhendo ao acaso dentro dessa listagem sem ser uma indicação pessoal.

A opção escolhida foi realização de um sorteio ou, em casos específicos como dos/as egressos/as do ano de 1999, localização dos sujeitos, tendo em vista a turma concluinte do referido ano foi composta de, apenas, seis formandos/as. Deste quantitativo, dois/duas se encontravam em São Paulo e Bahia, por informações de vizinhos, mas que não sabiam os contatos ou não tinham permissão para fornecê-los a estranhos. Essa falta de contato se estendeu a mais dois/duas egressos/as. Nesse sentido, restaram apenas dois/duas egressos/as com quem conseguimos que respondessem ao questionário.

Quanto às justificativas do cenário da pesquisa, cabe ressaltar, pelo menos, as seguintes razões:

- a) a escolha por estar vinculada à UPE-Campus Garanhuns;

b) a opção por ser uma das universidades públicas no município que oferece o Curso de Licenciatura em Pedagogia (há ainda, no município, um curso ofertado por uma universidade federal rural, um curso numa instituição particular e dois programas especiais, sendo um de nível estadual promovido pela própria UPE e outro através do PARFOR ministrado pela UPE);

c) o interesse da universidade em participar da pesquisa, tendo em vista que a IES implantou o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em 1993, sendo o primeiro a ser oferecido no município e na região do agreste meridional pernambucano.

Outro destaque da investigação foi perceber, através desse contato, como esses profissionais vêm desempenhando suas funções como pedagogo nas instituições em que trabalham ou já trabalharam, tendo em vista que dois/duas pesquisadas estão em situações diferenciadas: uma aposentada e outra sem trabalhar no momento.

4.2 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Nesta etapa da pesquisa, tentei esclarecer, aos/às egressos/as envolvidos/as, sobre aquilo que seria investigado e as possibilidades advindas do processo de pesquisa. Tratou-se de uma aproximação mais efetiva, para que se pudesse estabelecer com os/as egressos/as pesquisados/as uma situação de troca, a partir da apresentação da proposta de estudo.

Em outras palavras, tratou-se de buscar um contato com as pessoas selecionadas para o estudo, consolidando essa aproximação, de forma gradual e respeitosa, a fim de prepará-las para o passo posterior que foi a apresentação da proposta de estudo, estabelecendo uma situação de parceria, uma vez que as informações obtidas seriam inseridas numa atividade de cooperação e diálogo, não esquecendo a importância da postura da pesquisadora nesse período.

Num trabalho investigativo há diversas formas de técnicas de pesquisa. Uma delas denominada por Marconi e Lakatos (2002) e já mencionada neste estudo que subsidiou a pesquisa de campo, que de acordo com as autoras, é aquela que se utiliza com o propósito de se obter “[...] informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta [...] ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (p. 83). Nesta pesquisa, este último propósito registrado pelas autoras é o mais próximo. Necessário se faz lembrarmos que a

pesquisa de campo agrega, no primeiro momento, a realização de uma pesquisa bibliográfica situando o problema a ser investigado. Aqui, neste estudo, foram os primeiros capítulos, constituindo a primeira etapa desta pesquisa. Outro momento deve ser, segundo as mesmas autoras, definir as técnicas a serem empregadas na coleta de dados e na definição da amostra. Outro aspecto a ser respeitado é a análise dos dados coletados.

A análise documental fez parte do desenvolvimento da pesquisa e foi outra fonte de grande auxílio, uma vez que subsidiou a sistematização da discussão dos resultados no momento da análise e interpretação dos dados coletados na IES pesquisada. O uso da análise documental, atrelado ao questionário, no tocante à formação do pedagogo, na unidade de educação superior pesquisada, foi outra etapa do desenvolvimento da pesquisa com os/as pedagogos/as egressos/as participantes do curso por serem importantes na realização da pesquisa qualitativa, ainda, como citado.

Dentre outras vantagens da técnica do questionário, conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 98-99), destacaremos a seguir algumas delas:

- economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato;
- há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- há mais tempo para responder e em hora mais favorável.

Para a elaboração das perguntas que constituíram o questionário a serem respondidos pelos/as pedagogos/as, tivemos os seguintes tópicos contemplados:

- concepção de pedagogia;
- visão/percepção das áreas de atuação do/a pedagogo/a;
- sinalização sobre o percurso dos estágios supervisionados realizados durante a formação do pedagogo;
- relação entre estagiário/a e professor/a ou profissional colaborador/a na formação inicial;
- ligação na formação inicial dos estágios supervisionados com as áreas de atuação do/a pedagogo/a;
- tipo de conhecimento sobre projeto pedagógico do curso;

- implicações sobre tipos de contribuições do/a professor/a ou profissional colaborador/a no percurso dos estágios supervisionados;
- proposição para serem consideradas nas próximas elaborações do projeto pedagógico do curso.

Para os/as egressos/as do curso:

- relação entre formação inicial e exercício profissional;
- visão do/a pedagogo/a atuante na docência e na não docência, a partir dos estágios supervisionados;
- análise do espaço profissional;
- análise da forma de conhecimento e construção do projeto pedagógico do curso;
- articulação teoria-prática na formação do pedagogo;
- ligação na formação inicial do/a pedagogo/a entre ensino, pesquisa e extensão.

A segunda etapa foi a realização da análise e interpretação de dados coletados nos passos anteriores, para Minayo (2000) “fase de análise ou tratamento do material” (p. 197), tendo como finalidades: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, ratificar ou não os pressupostos elaborados e ampliar o conhecimento sobre o assunto investigado. Para isso, foi necessário não perder de vista a organização das categorias, de certa forma já apresentadas, a fim de classificar os dados obtidos no trabalho de campo.

Nessa fase da pesquisa busquei apoio, para ajudar na elucidação dos dados, na “análise hermenêutico-dialética, [...] indicando ‘um caminho do pensamento’” (MINAYO, 2000, p. 199). Ela, no seu estudo, usa o conceito de hermenêutica elaborado por Gadamer “[...] a hermenêutica é a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos [...]” (*op cit*, p. 220). Por sua vez, a comunicação tem como núcleo central a linguagem expressa pelo ser humano no seu dia-a-dia.

Nesse sentido, a análise dos dados, deste estudo, foi realizada à luz da hermenêutica-dialética o que parece cair de maneira perfeita, tendo em vista que as técnicas escolhidas para realização do trabalho de campo: questionário, análise documental, ter várias expressões de linguagem, quais sejam: texto escrito, leituras de documentos oficiais, análise dos PPC e malhas curriculares, entre outras.

Segundo Minayo (2000),

a união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico (p. 227).

A terceira etapa foi destinada à sistematização do relatório final, em outras palavras, à redação da tese. Esta elaboração do documento final com os resultados obtidos na pesquisa, detalhando-os para que pudessem alcançar sua relevância sem, no entanto, persuadir, mas descrever e explicar qualitativa e valorativamente as conclusões provisórias/as constatações, foi o ponto culminante da investigação.

A última etapa foi a divulgação dos resultados finais, através da defesa pública da tese, trazendo constatações provisórias, visto que as pesquisas não se encerram, bem como as respostas não são estáticas, elas sempre se transformam, uma vez que o contexto social, também, está em constante mutação.

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar o assunto sobre formação do pedagogo numa perspectiva de busca da compreensão das contribuições, ou não, do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns, a partir da concepção e da realização dos estágios supervisionados e como estes influenciam no desempenho profissional nas diversas áreas de atuação dos/as egressos/as dessa instituição. Ele poderá permitir a definição de desenvolvimento de outras investigações na área e penso que poderá ser mais uma fonte de informações para os envolvidos nesse campo. Os resultados garimpados e discutidos, neste estudo, serão apresentados no próximo capítulo e poderão constituir um desdobramento para outros estudos.

Capítulo 5
Alguns achados da pesquisa

Ao iniciar este capítulo, optei por transcrever uma ideia que retrata um pouco do que é pesquisar e de meu pensamento, enquanto pesquisadora que pretendo ser e defender, ao mesmo tempo, a provisoriedade das descobertas e da mobilidade real que não se esgota nas aproximações que são evidenciadas nos achados das pesquisas.

[...] Pesquisar é sempre tematizar o real, dentro de uma dialética do sujeito e do objeto, com a ajuda de métodos e técnicas que permitem uma mais completa aproximação de um real inesgotável e móvel, já que se modifica constantemente através da interação [...] (HAGUETTE, 1994, p. 392).

Procurarei, neste capítulo, apresentar alguns achados da pesquisa, fazendo uma análise dos possíveis resultados encontrados, que puderam ser evidenciados, a partir das respostas obtidas, com a aplicação de um questionário, junto aos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns.

A proposta de ampliar este estudo junto à realização da pesquisa de campo teve como intenção fortalecer as discussões sobre as diversas áreas de atuação do pedagogo/a, a partir das percepções, das leituras feitas pelos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns em relação aos contributos, ou não, dos estágios supervisionados na construção de suas identidades e no desempenho de suas atividades profissionais.

Na realização dessa etapa do trabalho investigativo, pude descobrir a diversidade de representações que os/as pesquisados/as tiveram sobre o desenvolvimento de seus estágios supervisionados, enquanto graduandos/as. Isso deixa margem para que se possa refletir acerca da compreensão de determinados termos ou determinadas expressões, algumas vezes, confundidos/as por quem transita na área ou mesmo por falta de conhecimento.

Uma questão, que compôs o questionário, teve parte dela voltada para o registro daquilo que havia chamado mais atenção do/a estagiário/a em relação ao/à professor/a e/ou profissional colaborador/a. Nesta situação, pude perceber que uma parcela dos/as egressos/as pesquisados/as consideraram e podem ainda considerar esse/a professor/a e/ou profissional colaborador/a como o docente da Instituição de Educação Superior.

Essa era uma questão que, para mim, estaria evidente para os sujeitos da pesquisa. Mas, para minha surpresa, ocorreu o contrário. Esse foi um episódio que me deixou um pouco desapontada, uma vez que algumas respostas referentes a

essa questão ficaram um pouco distorcidas ou pouco objetivas para serem analisadas.

Em outros momentos, a falta de resposta na questão quatro que versava sobre *o que o/a estagiário/a esperava do(a) professor(a)/profissional colaborador(a) no seu percurso de estágio, na época, o que este/a tinha de experiência profissional diferenciada, ou não, e o que a fazia ser uma experiência diferenciada* dificultou, também, as análises a serem feitas. Por outro lado, houve aqueles/as que foram de grande valia, fornecendo respostas minuciosas e, por conseguinte, mais completas.

Outra situação em que me deparei, ao analisar e estudar as respostas dos/as pesquisados/as, foi a parca lembrança sobre os momentos dos estágios, expressos por uma fração de respondentes. Parece que os estágios supervisionados não tiveram importância ou não foram bem realizados para esses/as.

Penso que todas essas pontuações evidenciadas, entre outras não registradas, a partir do tratamento dos dados da pesquisa empírica, tiveram seu lado de enriquecimento, posto que a multiplicidade de respostas possa ser traduzida nos vários sentidos e significados de ideias e ações que apontam para a construção das identidades do/a pedagogo/a e da complexidade que é o desenvolvimento de uma formação acadêmica com imbricação junto ao Projeto Pedagógico do Curso e com um forte apoio da concepção e realização dos estágios supervisionados.

Falar do instrumento utilizado para a pesquisa de campo é outra lembrança importante. O questionário foi o instrumento utilizado para essa etapa e ele foi constituído de seis (6) questões, algumas com seus desdobramentos, ou seja, as seis questões, na maioria delas, possuíam duas perguntas, sendo uma embutida na outra ou uma que complementava a outra.

Houve alguns sujeitos que ao responderem ao questionário ou não leram atentamente a questão ou não quiseram responder aos desdobramentos das questões, isto é, deixaram de responder a segunda parte da pergunta. Isso foi muito percebido na primeira questão, quando dois respondentes não externaram sua pretensão em relação a qual(is) áreas gostariam de atuar ao concluir o curso. Essa ausência de respostas também se repetiu em outras poucas respostas.

Outros casos também observados foram de alguns egressos/as pesquisados/as ou que não entenderam a questão ou que a leitura foi realizada com muita rapidez e a resposta não correspondia ao solicitado na questão. Nessa situação, foram observados dois casos pontuais. Um desses casos foi o que vamos

transcrever, em seguida, para melhor compreensão do que aconteceu: “Ao concluir seu curso na UPE-Campus Garanhuns, pretendia atuar em que área do(a) pedagogo(a)? Sim (EP3)”. Houve ainda um caso em que o/a respondente deixou a quarta questão sem responder ou por falta de atenção ou por motivo intencional. Este último caso ficou sem resposta até o momento, uma vez que tentei entrar em contato com o/a egresso/a, novamente, mas não consegui retorno.

Após esses registros pontuais, faremos novas análises tentando responder a outras inquietações, apresentando alguns quadros a serem analisados mediante o auxílio de transcrições das respostas dos/as pesquisados/as que poderão servir de evidência para aproximações do que defendo acerca da formação do/a pedagogo/a e suas áreas de atuação.

Enfim, a análise desta pesquisa nos permite perceber que, apesar de algumas semelhanças nas respostas, há, entre esse contingente, diferenças, que são fundamentais, quando observamos como os/as respondentes egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns tecem suas considerações sobre as áreas de atuação do profissional pedagogo/a, do percurso e das contribuições dos estágios e dos/as profissionais colaboradores/as, das proposições para melhoria do Projeto Pedagógico de Curso para as futuras versões.

Nesse sentido, antes de começarmos a tratar os dados coletados, faremos a seguir um breve panorama cronológico ano a ano, em termos de quantitativo de concluintes entre 1996 a 2010, período recortado para este estudo.

Em 1996, a primeira turma que integralizou o curso de pedagogia contou com, apenas, catorze estudantes. Esta turma teve seu ingresso pelo processo via vestibular, no ano de 1993.

Em 1997, integralizaram o curso de pedagogia dezessete estudantes, sendo que uma concluinte colou grau em meados de julho e os outros/as dezesseis colaram grau no final de dezembro desse ano. Destes, quatro concluintes eram da turma ingressante de 1993-1.

Em 1998, o grupo de concluintes foi maior, chegando a ser mais que o dobro de formandos/as da primeira turma. No final deste ano, o grupo de concluintes chegou ao número de trinta e três formandos. Esta turma teve estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 1995-1 integralizando o curso, sendo três ingressantes de 1993-1, quatro que haviam ingressado em 1994-1 e um estudante ingressante de 1996-1, via transferência externa.

Em 1999, houve uma diminuição significativa no número de concluintes, chegando a colarem grau apenas seis formandos. Esta turma foi a com menor quantitativo de licenciandos formados, até o momento. Um concluiu no final do primeiro semestre e cinco concluíram no final do segundo semestre. Esta turma não teve estudantes da turma ingressante em 1996-1. Todos os seis, que integralizaram o curso, foram dos anos de ingresso anteriores ao ano de 1996-1. Um concluinte havia ingressado em 1993-1, dois em 1994-1 e três ingressaram em 1995-1. Podemos ter como uma das justificativas para essa diminuição brusca do número de concluintes pelo o de terem sido dados alguns ajustes à estrutura curricular do curso por ainda, nessa altura, não termos o primeiro reconhecimento do curso, apesar de ter saído, em anos anteriores, três turmas, completando a quarta, nesse ano.

Em 2000, ocorreu o oposto ao ano anterior, havendo um aumento relevante do número de concluintes. Foram cinquenta e oito estudantes, que colaram grau, sendo vinte e cinco no mês de julho e trinta e três no mês de dezembro. Esta foi a terceira maior turma, até o momento, do curso.

Em 2001, integralizaram o curso vinte e sete estudantes, dos quais dois saíram no primeiro semestre e os demais no final do ano, colando grau no início do mês de janeiro do ano posterior.

Em 2002, o número de concluintes do curso foi de quarenta e quatro estudantes no final do primeiro semestre e dois estudantes e quarenta e quatro foram os concluintes do final do segundo semestre.

Em 2003, foram quarenta e sete concluintes. Destes, dois concluíram no final do primeiro semestre e quarenta e cinco concluíram no final do segundo semestre. Esta turma teve estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 2000-1 integralizando o curso, sendo um ingressante de 1998-1.

Em 2004, o número de concluintes foi de cinquenta e um estudantes. Esta turma teve estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 2001-1 integralizando o curso, sendo um ingressante de 1998-1 e cinco estudantes ingressantes de 2000-1.

Em 2005, integralizaram o curso quarenta e nove estudantes. Esta turma teve estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 2002-1 integralizando o curso, sendo seis ingressantes de 2001-1 e um estudante ingressante de 2003-1, este último ingressou via transferência externa.

Em 2006, foram cinquenta e nove concluintes. Segunda turma mais numerosa desde 1996. Ela teve estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 2003-1

integralizando o curso, sendo um ingressante de 1996-1, um estudante ingressante de 2001-1 e três ingressantes de 2002-1. Esta turma foi a que teve o maior número de respondentes ao questionário desta pesquisa.

Em 2007, integralizaram o curso de pedagogia trinta e cinco estudantes. Esta turma não teve estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 2004-1, integralizando o curso. Todos/as estudantes concluintes da referida turma ingressaram via vestibular.

Em 2008, integralizaram o curso de pedagogia trinta e seis estudantes. Esta turma teve estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 2005-1 integralizando o curso, sendo um ingressante de 1998-1, um estudante ingressante de 2001-1, um estudante ingressante de 2003-1, dois ingressantes de 2004-1 e um estudante ingressante de 2004-2, este último ingressou via transferência externa.

Em 2009, integralizaram o curso de pedagogia sessenta e dois estudantes. Foi a maior turma em número de concluintes. Esta turma teve dezenove estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 2006-1 integralizando o curso, sendo dois ingressantes de 2003-1, dois estudantes ingressantes de 2004-1, um estudante ingressante de 2004-2, este via transferência externa, catorze ingressantes de 2005-1 e um ingressante de 2006-1, este último, também, via transferência externa.

Em 2010, integralizaram o curso de pedagogia quarenta estudantes. Esta turma teve, apenas, dois estudantes de turmas anteriores ao ingresso em 2007-1 integralizando o curso, sendo estes ingressantes de 2006-1.

Em síntese, entre os anos de 1996 a 2010, alvo desta pesquisa, quinhentos e setenta e três (573) egressos integralizaram o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-*Campus* Garanhuns, destes, apenas dez, via transferência externa, e um/a portador/a de diploma. Mas, se acrescentarmos os concluintes da turma de 2011, essa soma vai para seiscentos e trinta (630) formados em Pedagogia pela referida universidade.

Somente a título de informação, tendo em vista não fazer parte do período pesquisado neste estudo, em 2011, cinquenta e sete estudantes integralizaram o curso de pedagogia. Esta turma teve dez estudantes, de turmas anteriores ao ingresso em 2008-1, integralizando o curso, sendo um ingressante de 2002-1, dois estudantes ingressantes de 2006-1, sete ingressantes de 2007-1, destes, uma ingressante via transferência externa e um estudante ingressante de 2008-1, também, via transferência externa, vinda de uma universidade do Rio de Janeiro.

Situados os números dos/as egressos/as, por ano de conclusão, apresentaremos alguns achados da pesquisa realizada, começando pela análise em relação ao tempo na área de atuação, que estão apontados nos dados introdutórios/nos dados de identificação do respondente, no questionário da pesquisa, mostrou que esse tempo, em algumas situações, não corresponde ao tempo de integralização do curso. Isso é um indício que poderá estar atrelado ao fato de que alguns sujeitos pesquisados já trabalhavam na função, antes, até, de concluir o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com destaque para aqueles/as que atuam na rede municipal de educação ou na rede particular de ensino.

Nessa situação, encontramos uma parcela de egressos/as. Parece interessante que, na realidade municipal, esse tipo de situação é mais corriqueira e “aceitável”. No âmbito estadual, esse aspecto demonstra ser um pouco diferente. Por que será? Não posso afirmar que minha compreensão seja a mais adequada. Mas, entendo que, quanto mais o ente federado for menor, em relação ao espaço territorial e político, esse tipo de situação de não cumprir com as exigências legais é mais rotineiro e “natural”. É lamentável que se tenha de reconhecer, ainda, esses episódios, no Brasil.

Como forma de delinear esses episódios, ainda existentes, peço permissão para fazer algumas considerações acerca dos tipos/das formas de provimento aos cargos/às funções de gestores escolares, mesmo não sendo uma questão diretamente ligada a este estudo, mas que se aproxima do descaso com a exigência da formação pertinente de licenciados/as em algumas realidades municipais, com maior frequência, e em algumas realidades estaduais, com menor frequência, bem como trata-se de uma das áreas de atuação do/a pedagogo/a que discuto neste texto.

Penso que, em alguns municípios pernambucanos e, também, em outros municípios e estados brasileiros, nos deparamos com gestores escolares que têm formação nos bacharelados ou, às vezes, que nem possuem nível superior e estão à frente e sendo responsáveis por instituições escolares.

Outra observação a ser feita é quanto aos processos de ingresso para provimentos desse cargo essa função nas escolas municipais e, como mencionado anteriormente, em algumas estaduais que são realizados, ainda, por indicações de políticos ou por técnicos das gerências/coordenações regionais de educação. Poucas situações são observadas tendo como forma/tipo de ingresso/provimento ser

realizado por eleições diretas ou por processo seletivo com composição de outras prerrogativas.

A forma, em síntese, que se encontra o processo para ingresso/provimento dos gestores escolares da rede estadual de educação, em Pernambuco, configurado como processo seletivo, consultivo e formativo, é a seguinte: publicação do Decreto sobre a Eleição para Gestão de Escola - Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012 publicado no Diário Oficial do Estado no dia 26/04/2012, na página vinculada ao Governador do Estado. Edital referente ao referido Decreto Estadual publicado no Diário Oficial do Estado no dia 05/05/2012. Os documentos oficiais supracitados mencionam as três etapas a serem cumpridas pelos/as candidatos/as a gestores/as das escolas estaduais pernambucanas.

A primeira etapa (seletiva) é inscrever-se no Curso de Formação vinculado ao Programa de Formação Continuada de Gestores Educacionais de Pernambuco (PROGEPE) que é pioneiro no Brasil e será oferecido entre a SE e a Universidade de Pernambuco (UPE), com carga horária de 180h, no portal da Secretaria Estadual de Educação e que é correspondente a um curso de aperfeiçoamento, apontando para qual escola quer concorrer, e passar pelo processo de certificação, com nota igual ou superior a 7 (sete).

A segunda etapa (consultiva) é elaborar e fazer a apresentação de um Plano de Gestão Escolar para o período relativo ao mandato almejado na comunidade escolar, devidamente, protocolado, respaldado nos indicadores de resultados: IDEB, IDEPE e SAEPE.

Há ainda dois momentos a serem cumpridos nessa segunda etapa: o primeiro, submeter-se as eleições e o segundo é aguardar o resultado final com a escolha de um dos nomes, dentro de uma lista tríplice, composta por três nomes dos/as professores/as mais bem votados nas eleições e que deverá ser encaminhada ao chefe do executivo estadual.

A terceira e última etapa (formativa) é composta por aqueles que forem escolhidos pelo chefe do executivo e deverão se matricular no curso de especialização ou mestrado (360 horas). Nessa etapa formativa, a formação será feita em gestão escolar, avaliação e valores humanos em educação. Esses módulos visam dotar os candidatos de características inerentes ao cargo, como liderança, coordenação, orientação, monitoramento e acompanhamento e avaliação da escola,

sua cultura e seus processos educacionais. Os gestores adjuntos serão escolhidos pelos gestores selecionados para assumir a gestão da escola.

A forma atual da rede educacional pernambucana de prover a função de gestor/a escolar parece trazer uma questão subjacente muito séria que é falar de gestão democrática, garantia de direitos democráticos, tendo como uma das etapas do processo a composição de uma lista tríplice a ser encaminhada ao governador do estado, para que ele escolha um entre os três nomes indicados. Ora, se seguirão os três nomes mais bem votados, em lista tríplice, para o governador fazer sua escolha, como esse processo poderá ser considerado democrático?

Fico a refletir o porquê da mudança desse processo, uma vez que existia o Programa Escola Democrática, onde as mesmas etapas descritas compunham o programa, excetuando a lista tríplice. Ou seja, havia a formação e avaliação com defesa de um plano de ação pelo/a futuro/a gestor/a, eram realizadas as eleições e o/a primeiro/a colocado/a era nomeado/a pelo governador. Essa lista tríplice não fazia parte do processo. Isso é bastante intrigante, vindo de um governador de estado que se diz democrático. A mudança nesse processo, em Pernambuco, demonstra ser um retrocesso para a educação escolar. A última eleição para diretor foi realizada em 2005. A escolha este ano envolverá todas as 1.101 escolas da rede. Poderão se candidatar aproximadamente 26 mil professores efetivos. Aonde o governo estadual quer chegar com essas ideias?

Ao anunciar, no dia 14 de maio de 2012, no *Jornal do Commercio*, as novas regras sobre o processo de designação dos/as gestores/as escolares, o secretário de Educação, Anderson Gomes, afirmou que existe o compromisso do governador em nomear o candidato mais votado da lista. “Quando isso não acontecer, será uma exceção. E haverá uma explicação para isso. Até agora, em todas as escolhas de dirigentes para outras áreas, como a da Saúde, feitas por lista tríplice, o mais votado foi sempre confirmado no cargo”, justificou o secretário. Novamente, volto a refletir o porquê dessa mudança. Como bem afirmou o secretário de educação sobre o compromisso do governador em nomear o candidato mais votado da lista, ou seja, o compromisso do governador em nomear o/a primeiro/a da lista, então, qual a finalidade desta lista tríplice? É uma questão intrigante. É, no mínimo, sem justificativa tal mudança, tendo em vista que poderia, de forma mais simples e objetiva, nomear o mais bem votado/a na etapa consultiva.

No dia 18 de dezembro de 2012, no Diário Oficial de Pernambuco, serão conhecidos os nomes dos escolhidos para ocupar o cargo de gestor/a escolar. “Esse é o mesmo processo que acontece na escolha de reitor das universidades públicas. Não vejo nenhum tipo de retrocesso nessa metodologia. Pelo contrário, estamos ampliando o acesso a todos os professores que se interessem em concorrer à vaga e garantindo uma formação mais qualificada para esses novos gestores”, avalia o Secretário de Educação. Pergunto: Será que, para oferecer oportunidade de mais e melhor qualificação para gestores/as, se faz necessário essa lista tríplice?

Após esse breve exemplo de uma das possíveis áreas que o/a pedagogo/a poderá atuar, parece conveniente, para melhor orientar a compreensão do leitor, divulgar/publicizar alguns aspectos mais gerais e relevantes do ambiente e dos/as egressos/as pesquisados/as e dos códigos definidos destes/as, enquanto sujeitos, que contribuíram para esta pesquisa. Essa exposição será apresentada no quadro 1, para possibilitar e auxiliar no entendimento da análise de dados, que começaremos a expor no decorrer deste capítulo.

QUADRO 1
ASPECTOS GERAIS DOS AMBIENTES E DOS/AS PESQUISADOS/AS

CENÁRIO/ SUJEITOS/CÓDIGOS DOS EGRESSOS/AS	CÓDIGOS DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DOS/AS EGRESSOS/AS PESQUISADOS/AS	ESFERAS ADMINISTRATIVAS DA ATUAÇÃO DOS/AS RESPONDENTES
Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco- <i>Campus</i> Garanhuns entre 1996 a 2010 EP: Egressos/as de Pedagogia EEP: Egressos/as Extras de Pedagogia	AA: Assistente Administrativo/a APPC: Atendente Pedagógico/a a Pessoas Cegas CHRSLEF: Contador/a de História e Responsável pelas Salas de Leitura do Ensino Fundamental CP: Coordenador/a Pedagógico/a EA: Educador/a Apoio GNESEG: Gerente do Núcleo de Ensino da Secretaria de Educação de Garanhuns PCIES: Professor/a Contratado/a de Instituição de Educação Superior PEI: Professor/a de Educação Infantil PAIEF: Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental PAFEF: Professor/a Anos Finais Ensino Fundamental PEM: Professor/a Ensino Médio PNM: Professor/a Normal Médio PU: Professor/a Universitária PIESM: Professor/a de Instituição de Educação Superior pelo MINTER PR: Professor/a de Reforço SE: Secretária Escolar TEP: Técnico/a Educacional – Pedagogo/a TNSP: Técnica de Nível Superior – Pedagogo/a	Federal Estadual Municipal Particular Outra Nenhuma

Ao observarmos o quadro 1, percebemos, preliminarmente, uma diversidade de áreas de atuação. Nesse sentido, percebemos alguns indícios da consolidação da ampliação dessas áreas para este/a profissional, sinalizando que, apesar de

algumas falhas apontadas pelos/as respondentes no questionário aplicado, o PPC ofertado pela UPE-Campus Garanhuns possui coerências em relação à formação do/a pedagogo/a. Deve ser esclarecido no que diz respeito aos códigos dos/as egressos que os/as Egressos/as Extras de Pedagogia foram resultantes das devoluções em maior quantitativo dos concluintes de determinados anos.

Para exemplificar essa nova denominação dos sujeitos, explico que foram distribuídos os questionários para quatro egressos/as dos anos mais distantes, ou seja, dos/as egressos/as entre 1996 a 2005 e cinco para os/as egressos/as entre 2006 a 2012. Os/as concluintes do ano de 2006 podem ser tomados como referência, uma vez que todos/as devolveram o questionário respondido. Nesse sentido, quis fazer valer todos/as respondentes. Por este motivo, foi que criei esse outro código EEP. A proposta inicial foi de serem pesquisados/as dois/duas concluintes de cada ano de conclusão. Dessa forma, os/as respondentes excedentes foram, assim, denominados de Egressos/as Extras de Pedagogia (EEP).

Em seguida, no quadro 2, pretendemos registrar, para uma melhor compreensão e se ter um acompanhamento e uma possível visão dos aspectos mais específicos e relevantes de identificação dos/as egressos/as pesquisados/as neste estudo, indicando os seguintes itens: ano de conclusão do/a egresso/a no Curso de Licenciatura em Pedagogia, tipo de esfera(s) administrativa(s) em que o/a egresso/a está vinculado/a, área(s) de atuação que, atualmente, o/a pesquisado/a trabalha e tempo de atuação nessa área.

QUADRO 2

ASPECTOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS EGRESSOS/AS PESQUISADOS/AS

Nº DE ORDEM	EGRESSO/A	ANO DE COCLUSÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	TEMPO EM QUE TRABALHA NA ÁREA(S) DE ATUAÇÃO	ESFERA(S) ADMINISTRATIVA(S) QUE ESTÁ VINCULADO/A	ÁREA(S) DE ATUAÇÃO DO/A EGRESSO/A	OBSERVAÇÕES
1.	EP1	1996	Especialista	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	Estadual e Particular	Professora Contratada de IES Coordenadora Pedagógica	
2.	EP2	1996	Especialista	mais de 15 anos (aposentada)	Estadual	Aposentada	Pesquisado/a possui outra licenciatura
3.	EP3	1997	Especialista	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	Particular	Coordenadora Pedagógica	
4.	EP4	1997	Especialista	mais de 15 anos	Particular	Coordenadora Pedagógica	
5.	EP5	1998	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Técnica Educacional	
6.	EP6	1998	Especialista	mais de 15 anos	Particular e Estadual	Professora Ensino Fundamental e Médio/Professora Contratada de IES	
7.	EP7	1999	Especialista	mais de 15 anos	Estadual (2)	Professor/a Normal Médio e Educador/a de Apoio	
8.	EP8	1999	Especialista	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal (2)	Secretário/a Escolar	
9.	EP9	2000	Especialista	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Professor/a Ensino Fundamental	
10.	EP10	2000	Especialista	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Professor/a Ensino Fundamental	

11.	EP11	2001	Especialista	menos de 1 ano	Municipal	Gerente do Núcleo de Ensino da Secretaria de Educação de Garanhuns	
12.	EP12	2001	Especialista	mais de 15 anos	Municipal	Coordenadora Pedagógica	
13.	EP13	2002	Especialista	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Coordenadora Pedagógica e Professora IES pelo MINTER	
14.	EP14	2002	Especialista	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Professora Anos Fundamentais e Médio/Técnico em Educação	Pesquisado/a possui outra licenciatura
15.	EP15	2003	Mestra Doutoranda	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Federal	Professora Universitária	Pesquisado/a possui outra licenciatura
16.	EP16	2003	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Técnica Educacional	
17.	EP17	2004	Especialista	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Professora Anos Iniciais e Técnica Educacional-Pedagoga	
18.	EP18	2004	Especialista	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal (2)	Professora Anos Iniciais Ensino Fundamental e Supervisora Educacional	
19.	EP19	2005	Especialista Mestranda	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Professora Ensino Fundamental à disposição/Professora Contratada de IES	
20.	EP20	2005	Mestra	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Técnica Educacional, Atendente Pedagógico/a a Pessoas Cegas e Professora Contratada de IES	
21.	EP21	2006	Especialista	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Professora / Técnica Educacional	
22.	EP22	2006	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Professora Normal Médio e Técnica Educacional-Pedagoga	
23.	EP23	2007	Especialista	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Coordenadora Pedagógica /Professora Contratada de IES	
24.	EP24	2007	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	outro	Professora de Reforço para estudantes dos anos iniciais	
25.	EP25	2008	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Técnica Educacional	
26.	EP26	2008	Especialista	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	Municipal	Professora Ensino Fundamental	
27.	EP27	2009	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Particular	Contadora de História e Responsável pelas Salas de Leitura do Ensino Fundamental	
28.	EP28	2009	Especialista	sem tempo	sem vínculo	Sem área de atuação (no momento)	
29.	EP29	2010	Especialista	mais de 15 anos	Particular	Professora Educação Infantil	
30.	EP30	2010	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Particular	Professora Educação Infantil	
31.	EEP9	2000	Especialista	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Técnica Educacional	
32.	EEP13	2002	Especialista	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	Estadual e Particular	Professora Anos Iniciais Ensino Fundamental e Técnica de Nível Superior-Pedagoga	
33.	EEP21	2006	Especialista Mestranda	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Professora Educação Infantil / Técnica Educacional	
34.	EEP22	2006	Especialista Mestranda	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Municipal e Estadual	Professora Educação Infantil / Técnica Educacional	
35.	EEP21X	2006	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Técnico/a em Educação	
36.	EEP25	2008	Especialista	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Professora Anos Fundamentais e Médio/Técnico/a em Educação	Pesquisado/a possui outra licenciatura
37.	EEP26	2008	Especialista Mestranda	mais de 15 anos	Municipal e Estadual	Professora Educação Infantil/Professora Contratada de IES	
38.	EEP29	2010	Especialista	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	Estadual	Assistente Administrativo	

Diante da apresentação deste quadro, podemos perceber que, desse contingente, há um/a dos/as egressos/as cursando Doutorado, que é docente universitário/a e já possui Curso de Mestrado. Este/a egresso/a foi aprovado/a concurso para o magistério público federal e leciona numa das universidades do estado da Região Nordeste. Além dele/a, há um/a outro/a egresso/a que é Mestre/a por uma universidade estrangeira e aguarda a convalidação do diploma, aqui, no Brasil.

No momento, quatro dos/as respondentes estão cursando Mestrado, sendo que dois/duas pela mesma universidade estrangeira supracitada, um/a pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma universidade federal nordestina

e um/a por um Mestrado Interinstitucional (MINTER) em parceria com a Universidade de Pernambuco-*Campus* Garanhuns. Quase que 100% pedagogos/as concluiu algum curso *Lato Sensu* em nível de Especialização. Diante dos números, dois aspectos importantes e pertinentes cabem ser registrados: um é haver dentre esses/as egressos/as os que cursaram mais de um curso *Lato Sensu* de especialização e o outro é de não haver nenhum/a egresso/a, nessa amostragem, apenas com a titulação de graduado/a.

Essa situação demonstra se dever/ser devido a dois fatores: o primeiro e que parece ser o mais significativo é que, atualmente, os/as egressos/as que integralizam o referido curso, procuram fazer um curso de pós-graduação logo quando terminam sua graduação, a fim de aprofundarem seus conhecimentos e continuarem sua formação na dimensão continuada. O/A respondente que atualmente cursa doutorado traz isso em uma de suas respostas ao questionário, quando registra que

[...] Vale salientar que, durante o estágio, assistir a professora ministrando aulas na EJA despertou-me a curiosidade de querer conhecer mais aqueles sujeitos (como eles aprendem, por que apresentam dificuldades, como “aproveitar seu conhecimento de mundo...”), com base nessas inquietações no término do curso de Pedagogia elaborei meu projeto de pesquisa para o mestrado (fui aprovada), e até hoje desenvolvo pesquisas na área (EP15).

Outro/a pesquisado/a registra seu posicionamento quanto à necessidade de “[...] após o término da graduação, procurar especializar-se em gestão e supervisão [...]” (EP28).

O segundo fator, voltado para legalidade, é a tentativa de atender à LDB nº 9.394/96 na segunda parte do Inciso II do Art. 61 “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas [...]” e a segunda parte do *caput* do Art. 64. “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

O quadro 3 visualiza melhor essas considerações e sintetiza objetivamente a situação de cada respondente envolvido/a nesta pesquisa.

Diante das informações, foi elaborado o quadro 4 com intuito de visualizar a formação continuada através de cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu dos/as pesquisados/as, ou seja, no investimento da continuidade e aprofundamento dos estudos e do fazer pedagógico dos/as egressos/as envolvidos/as nesta pesquisa.

O referido quadro é constituído das sínteses das respostas que tentei sistematizar para um melhor entendimento sobre o panorama desenhado pelas ideias dos sujeitos.

QUADRO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E STRICTO SENSU DOS/AS PESQUISADOS/AS

EGRESSOS/AS PESQUISADOS/AS	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		ANO(S) DE CONCLUSÃO
	LATO SENSU	STRICTO SENSU	
EP1	X		
EP2	X		Duas Especializações
EP3	X		
EP4	X		
EP5	X		
EP6	X		
EP7	X		
EP8	X		
EP9	X		
EP10	X		
EP11	X		
EP12	X		
EP13	X	X	Mestrando/a MINTER 2011-2012
EP14	X		
EP15		X	Mestrado concluído em 2010 Doutorando/a 2011-2014
EP16	X		
EP17	X		
EP18	X		
EP19	X	X	Mestrando/a 2011-2012
EP20	X	X	Mestrado concluído em 2012 (Universidade Estrangeira)
EP21	X		
EP22	X		
EP23	X		
EP24	X		
EP25	X		
EP26	X		
EP27	X		
EP28	X		
EP29	X		
EP30	X		
EEP9	X		
EEP13	X		Primeiro concluído em 2004 e Segundo concluído em 2010
EEP21	X	X	Mestrando/a em 2012 (Universidade Estrangeira)
EEP22	X		
EEP21X	X		
EEP25	X		
EEP26	X	X	Mestrando/a em 2012 (Universidade Estrangeira)
EEP29	X		

Outro panorama com outros dados dos/as pesquisados/as estão sintetizados no quadro 4. São dados referentes à identificação dos/as egressos/as pesquisados/as, que apresentaremos a seguir:

QUADRO 4

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS PESQUISADOS/AS

ÁREA(S) DE ATUAÇÃO		TEMPO DE TRABALHO NA(S) ÁREA(S) DE ATUAÇÃO		QUANTIDADE DE RESPONDENTES POR ESFERAS ADMINISTRATIVAS NA(S) ÁREA(S) DE ATUAÇÃO	
ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE	PERÍODO	QUANTIDADE	ESFERA ADMINISTRATIVA	QUANTIDADE
AA: Assistente Administrativo/a	1	sem tempo desempregado/a	1	Federal	1
APPC: Atendente Pedagógico/a a Pessoas Cegas	1				
CHRSLEF: Contador/a de História e Responsável pelas Salas de Leitura do Ensino Fundamental	1	menos de 1 ano	1	Estadual	11
CP: Coordenador/a Pedagógico/a	6				
EA: Educador/a de Apoio	1				
GNESEG: Gerente do Núcleo de Ensino da Secretaria de Educação de Garanhuns	1	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	11	Particular	5
PCIES: Professor/a Contratado/a de Instituição de Educação Superior	6				
PEI: Professor/a de Educação Infantil	3				
PAIEF: Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental	4	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	10	Estadual e Municipal	11
PAFEF: Professor/a Anos Finais Ensino Fundamental	3				
PEM: Professor/a Ensino Médio	2	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	8	Estadual e Particular	3
PNM: Professor/a Normal Médio	2				
PU: Professor/a Universitária	1	mais de 15 anos	6	Municipal e Municipal	2
PIESM: Professor/a de Instituição de Educação Superior pelo MINTER	1				
PR: Professor/a de Reforço	1	aposentado/a	1	Outra	1
SE: Secretário/a de Escola	1				
TEP: Técnico/a Educacional – Pedagogo/a	6				
TNSP: Técnica de Nível Superior – Pedagogo/a	1	TOTAL	38	TOTAL	38
Aposentado/a e Sem Atuação	2				

A visão/percepção dos/as egressos/as pesquisados/as sobre as áreas de atuação do/a pedagogo/a está sintetizada no Quadro 5. A opção por fazer a síntese das respostas é para visualizarmos melhor as aproximações e a incidência dessas aproximações.

QUADRO 5

VISÃO/PERCEPÇÃO PESQUISADOS/AS SOBRE AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

Nº DE ORDEM	SÍNTESE DAS IDEIAS EVIDENCIADAS NAS RESPOSTAS	INCIDÊNCIA
1	Desconhecimento da função do pedagogo	3
2	Não possuía conhecimentos sobre o leque de possibilidades a respeito da área de atuação do pedagogo além da docência e supervisão	1
3	Pouco conhecimento	1
4	Atuação relacionada com o professor, desenvolvendo projetos e outros, visando o desenvolvimento do processo de aprendizagem.	1
5	Atuação como contributo para bom desempenho das atividades pedagógicas em instituições escolares e não escolares (empresas)	1
6	Atuação limitada, mas que desenvolve habilidades para atuar em outros campos da educação	1
7	Atuação abrangente/amplo campo de trabalho/inúmeras áreas de atuação	4
8	Atuação abrangente na organização da escola e docência num trabalho de articulador/a: orientação, supervisão e administração escolar	1
9	Atuação abrangente na docência da educação infantil, 1º ao 5º ano e Normal Médio; nas coordenações e direções de instituições escolares e como pedagogo nas instituições não escolares	8
10	Profissional especialista preocupado com uma educação de qualidade	2
11	Profissional imprescindível na educação agindo como elo entre professor e gestor e em toda parte pedagógica	2
12	Atuação ampla/plural/vasta em diversos campos como: empresas, escolas, bancos, presídios, junto à saúde, ONG, DETRAN, outros	12
13	Não respondeu	1

Do universo de pesquisados/as, trinta destes podem ter suas respostas coadunadas sobre o aspecto apresentado no Quadro 5, considerando as várias áreas de atuação do/a pedagogo/a e desta parcela alguns não esqueceram a docência como identidade do curso, preconizadas nas atuais DCN de Pedagogia. Damos destaque, pelo menos, a duas respostas que, apesar de apontar falta de

conhecimento do leque de possibilidades ou atuação limitada do pedagogo, fazem alusão a poderem atuar em outros campos não se restringindo à docência.

Dentro das percepções dos trinta e oito (38) egressos/as pesquisados/as sobre *a(s) área(s) de atuação do pedagogo*, algumas delas nos chamaram mais atenção, pela forma de entender quais os campos pedagógicos que devem transitar esse profissional, uma vez que configuram as áreas que devem estar explícitas nos documentos relativos à formação de pedagogos e como são tratadas por Libâneo (2006) para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não escolares.

Essa compreensão fica mais explícita nas seguintes respostas dos/as pesquisados/as: “O pedagogo pode atuar em diversas áreas, seja na educação diretamente ou fora dela, em outras instituições, como hospitais, empresas, serviços judiciários, conselho tutelar e outros [...]” (EP17); “O pedagogo atua não apenas em escolas, creches, universidades, como em empresas e outros órgãos como DETRAN [...]” (EP22).

Ainda, outro/a pesquisado/a expressa assim seu entendimento “O pedagogo tem papel fundamental na formação do indivíduo, uma vez que sua atuação abrange varias áreas deve-se levar em conta a sua formação e como ela deve ser desenvolvida [...]” (EP29).

Da maneira como foram registrados, por esses/as respondentes, suas concepções sobre áreas de atuação do/a pedagogo/a podem vir a se encaixar nas ideias dos autores como Pimenta (1996), Libâneo (1996; 2006), Libâneo, Pimenta e Franco (2007) que têm considerado que a pedagogia, evidentemente, compreende a docência, porque trata do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Libâneo (2006) mantém que a pedagogia não se restringe a um curso, antes, a um amplo campo de conhecimentos, “[...] cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana [...]” (p. 849). Admite ainda que “[...] o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões [...]” (*Ibidem*, p. 849).

A pretensão dos/as egressos/as pesquisados/as em relação às áreas de atuação do/a pedagogo/a ao terminar o curso está registrada no Quadro 6, que segue.

QUADRO 6

PRETENSÃO PESQUISADOS/AS EM RELAÇÃO DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A AO TÉRMINO DO CURSO

Nº DE ORDEM	SÍNTESE DAS IDEIAS EVIDENCIADAS NAS RESPOSTAS	INCIDÊNCIA
1	De lecionar / de ser professor/a	11
2	De atuar no âmbito escolar na coordenação, supervisão e gestão	3
3	De atuar na educação como um todo e na educação escolar	7
4	De ser coordenador/a ou professor/a do Normal Médio	2
5	De atuar na educação como técnica	2
6	De atuar na pedagogia organizacional/institucional/empresarial	4
7	De atuar na área pedagógica educacional	1
8	De atuar como pedagoga nas escolas	1
9	De atuar na coordenação pedagógica ou na educação infantil	2
10	De atuar em todas as áreas possíveis	2
11	Não respondeu	3

Do universo de pesquisados/as, onze pensavam em atuar unicamente na docência, vinte e quatro pretendiam, em síntese, atuar como pedagogos/as educacionais ou empresariais e não em sala de aula, sendo que destes quatro poderiam atuar ou dentro ou fora da sala de aula, porque cogitaram também a opção de ser docentes da Educação Infantil ou do Normal Médio. Observamos, mais uma vez, que tinham pretensão de atuar como pedagogos fora da sala de aula, mas não esquecendo a docência como outra opção.

É interessante perceber que um/a dos/as respondentes, quando, ao responder acerca de sua visão sobre as áreas de atuação do/a pedagogo/a, bem como sua pretensão de atuação ao concluir o curso, expressa uma compreensão ainda limitada/restrita da amplitude que integra essas áreas. O/A respondente, ao longo de sua resposta, tem o cuidado de situar o período que isso acontece, como também ele/a deixa transparecer que não tinha outras pretensões fora de sua atuação na educação infantil. Mas, sua mudança de concepção sobre as áreas de

atuação do pedagogo/a vai ser delineada, gradativamente. Observemos a resposta deste/a egresso/a

Na Instituição citada, a formação entre 2000 e 2005 não contemplou uma visão muito abrangente com relação a atuação do pedagogo. O que percebi foi uma formação profissional ou profissionalizante voltada em sua maioria para a educação infantil. Ao concluir o curso atuei por cinco anos com educação infantil, e só de forma gradativa fui percebendo e atuando nas diversas áreas que a atuação do pedagogo é fundamental na sociedade. Não tinha outras pretensões de atuação além da educação infantil, fui visualizando aos poucos as diversas possibilidades de trabalho nesta área (EP19).

Outro/a egresso/a parece ter uma visão aproximada do/a respondente anterior sobre a mesma questão, embora já concluinte de 2008. Ele/a tem a seguinte ideia:

Hoje, melhores. No começo do curso não achava tão abrangente, mas no decorrer dele e hoje as oportunidades para o pedagogo estão bem melhores, principalmente na rede estadual. Ao concluir o curso já era professora da rede privada, em seguida fui aprovada no concurso da rede pública municipal para professora, que era um grande desejo meu. Hoje sou Técnica Educacional da rede estadual, mas ainda tenho um grande sonho de atuar como Educadora de Apoio (Coordenadora Pedagógica). Essa é a área que pretendia e ainda pretendo atuar desde o final do Curso de Pedagogia (EP21).

Quanto ao percurso dos estágios supervisionados realizados ao longo do curso, o que ficou registrado pelos/as egressos/as está compondo o Quadro 7 a seguir.

QUADRO 7

PERCURSO DOS/AS PESQUISADOS/AS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS AO LONGO DO CURSO

Nº DE ORDEM	SÍNTESE DAS IDEIAS EVIDENCIADAS NAS RESPOSTAS	INCIDÊNCIA
1	Muito limitados	2
2	Não realização de todos os estágios por já trabalhar como professora	1
3	Bastante simplista e com pouco contato com a equipe gestora da escola campo de estágio	1
4	Pouco proveitosos, um pouco decepcionante, não foram proveitosos	3
5	De grande importância, muito construtivo e com momentos maravilhosos	3
6	Muito bom e de aprendizagem a mais por se deparar com a realidade vivida pelos muitos professores da rede pública em sala de aula	2
7	Possibilidade de agregar teoria e prática na educação pública	2
8	Breve e resumido, principalmente nas áreas fora da educação escolar	1

9	Procura por escola para a realização dos estágios e espera de disponibilidade do professor de sala de aula, deixando a desejar	1
10	Um pouco frustrante pela diferença entre prática e teoria vista na universidade e situações em que o professor colaborador não comparecia, tendo que assumir a sala de aula a pedido do diretor da escola	1
11	Conhecimento de uma escola da rede estadual e das conversas com o gestor escolar que falava sobre as dificuldades enfrentadas em uma gestão e contato com a Gerência Regional de Educação (GRE) para conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pela referida gerência	1
12	Restritos à observação e à docência nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Garanhuns-PE	5
13	Conhecimento de várias instituições de ensino, transitando em várias realidades (escolas públicas estaduais e municipais)	1
14	Um caminho de descobertas e curiosidades	1
15	Realizado sem supervisão do professor da IES no <i>lôcus</i> da escola e apenas na EJA por ter sido dispensada, a pedido, de parte da carga horária referente à educação Infantil e 1ª a 4ª série (na época, hoje 1º ao 5º ano) por já atuar como professora	1
16	Meio conturbado pelo preconceito sofrido e difícil pelas barreiras encontradas para nossa aceitação em sala de aula	1
17	Gratificante	1
18	Sem acompanhamento e sem aceitação dos professores colaboradores	1
19	Trabalho coletivo e em parceria com os colegas do curso e da professora	2
20	Desenvolvimento dos estágios em ambientes formais de ensino com articulação teoria e prática, período pré-profissional	1
21	Não foram realizados de forma sistemática	1
22	Difícil – trabalho, família e deslocamento (80km)	1
23	Inicialmente chocante com a realidade encontrada nas escolas para uma tentativa de melhoria da realidade e, posteriormente, início dos trabalhos	1
24	Não há recordação dos estágios	1
25	Fez um registro que não respondia à questão	1
26	Não respondeu	1

No tocante a uma das respostas acerca dos estágios, constata-se que um/a dos/as respondentes ainda os trata como disciplina, esquecendo que já faz algum tempo que o estágio é considerado como um componente curricular e um dos componentes fundamentais à formação do/a pedagogo/a. Mas, isso é de pouco

valor, em relação ao que se deve ressaltar, na minha compreensão, no tocante à ideia do que mais o/a despertou no percurso de seu estágio que foram, de um lado, as dificuldades encontradas por falta de acompanhamento da professora da universidade e, por outro, pela questão da professora colaboradora demonstrar comparação dos estagiários com fiscais, ao serem recebidos/as por ela na turma. O/A respondente explicitou esse dificuldade com a seguinte resposta:

Na época que fiz os meus estágios, fui meio que jogada de paraquedas no meu estágio, a minha professora da disciplina não tinha muito tempo de acompanhar, já em contrapartida os professores não gostavam muito de estagiários em suas salas, pois alguns acham que somos fiscais (EP9).

Por outro lado, nessa dimensão sobre os estágios supervisionados encontramos algumas respostas dos/as pesquisados/as bem mais detalhadas:

Quando iniciei o período de estágios, foi gratificante, porque a professora de prática era uma excelente profissional, muito competente e compromissada com a educação, levava muito a sério seu trabalho como educadora. O que me chamou a atenção foi: sempre que íamos realizar os estágios, a professora não media esforços e o primeiro contato com a escola campo de estágio era a professora quem fazia, a partir daí fazia o cadastro de cada aluna e em qual escola, sala ou espaço deveríamos atuar e como atuar, além de nos visitar na escola campo de estágio [...] (EP12).

Outro registro mais minucioso

Naqueles anos a atuação do Estágio Supervisionado trazia uma característica menor que nos tempos atuais nos cursos de Pedagogia, ou seja, a carga horária e a descrição das Ementas se apresentavam de forma mais sucinta, porém, reforço que foram momentos importantes para assegurar decisões e aptidões para com o meu curso. Na época fiz estágio em uma escola pública da rede estadual de educação, que trazia uma organização e uma gestão muito bem estruturada, o que mais aguçou minha aptidão pelas funções diretivas, bem mais que o universo da sala de aula, mas como tive a oportunidade em participar de uma seleção de estágio no SESC acredito que lá pude acrescentar boas informações antes apenas teóricas e no momento de forma prática, em relação à Educação Infantil e demais modalidade de ensino. No entanto, reforço que tal etapa de estágio e início de atividade profissional somente acrescentou minha intenção de atuação pedagógica, (EP13).

EP28 admite que os estágios “São muito importantes porque permite fazer uma relação entre teoria e prática, nas questões de gestão escolar, coordenação pedagógica”. Essa relação teoria e prática já foi ressaltada por muitos teóricos. Mas, trago o recorte dado por Brzezinski (1996), quando considerou teoria e prática indissociáveis e como núcleo integrador da formação do pedagogo.

Quanto ao(s) aspecto(s) relevante(s) na relação entre os/as egressos/as pesquisados/as e o/a professor/a e/ou profissional colaborador/a pode-se observar o Quadro 8.

QUADRO 8

ASPECTO(S) RELEVANTE(S) NA RELAÇÃO ENTRE OS/AS EGRESSOS/AS PESQUISADOS/AS E O/A PROFESSOR/A E/OU PROFISSIONAL COLABORADOR/A

Nº DE ORDEM	SÍNTESE DAS IDEIAS EVIDENCIADAS NAS RESPOSTAS	INCIDÊNCIA
1	Ótima comunicação, grande senso de responsabilidade e organização das salas de aula	1
2	Ausência de colaboração pelo desinteresse e prática pedagógica inadequada	1
3	Relação distante: não foi boa e nem colaborativa	3
4	Mostrava-se dominante e gritava muito com a turma na nossa presença	1
5	Esforço de identificação e amenização das dificuldades dos alunos	1
6	Achavam que estagiárias eram “fiscais” e não gostavam desses momentos de estágio	1
7	Dedicação e respeito pelos alunos	1
8	Ausência de compreensão dos professores regentes tanto da importância do estágio quanto da função exercida por eles nesse processo/nesse momento	1
9	Atuação clara e objetiva, mostrando passo a passo todo trabalho e rotina diária de um professor	1
10	Pessoal no período do estágio no SENAC-PE ²⁶ que foi produtivo	1
11	Prestativo, dando acolhida e orientação, mostrando domínio de sala e demonstrando como trabalhar os conteúdos	2
12	Cordialidade na recepção dos estagiários, inquietação por estarem sendo observados, pensamento que o dia de aula do estagiário seria um momento de descanso e a percepção do baixo nível de aprendizagem do estudante	1
13	Descaso e falta de acompanhamento com a ideia de que o estagiário estava ali para ficar no lugar deles	1
14	Sempre norteador das ações das ações dos estagiários	1
15	Colaboração positiva	1
16	Registro que não respondia à questão	4
17	Não há recordação	2
18	Sem resposta	11

Um/a respondente se reportou nessa questão sobre o que mais chamou a atenção na relação entre estagiário e professor/a ou profissional colaborador/a e não o que mais chamou a atenção do respondente como atividade de estágio. Veja aqui a resposta para evidenciar o equívoco do/a respondente: “O que chamou atenção e de grande proveito foi a participação no Seminário de Tecnologia Educacional realizado no Centro de Convenções de Olinda – PE” (EP4). Esse foi um dos

²⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Pernambuco

exemplos que foi contabilizado como *Registro que não respondia à questão*. Será que, aqui, não cabe uma reflexão? Por que a resposta dada foi esta? Será que houve pouca atenção, quando foi lida a questão? Será que o enunciado deu margem ao não entendimento? Além do exemplo desse/a respondente, mais três deram respostas alheias ao sentido da pergunta e onze pesquisados/as ou não quiseram responder ou não tinham o que responder, uma vez que deixaram a pergunta sem resposta.

Uma pequena parte dos/as pesquisados/as, por outro lado, fez uma confusão sobre quem eram os/as professores/as ou profissionais colaboradores/as, oscilando, uma parte dos/as respondentes, ora para entender como colaborador/a o/a professor/a da Educação Básica da instituição campo de estágio, e ora, outra pequena parte, para entender como colaborador/a o/a professor/a da universidade.

O entendimento do/a profissional colaborador/a como o/a professor/a da universidade é bem expresso nas palavras de EEP22, quando registra:

Gostei do meu Estágio Supervisionado porque minha professora nos levou a uma Escola da Rede Estadual onde conversamos com um gestor escolar e ele nos falou sobre as dificuldades enfrentadas em uma gestão escolar e fomos também à Gerencia Regional de Educação conhecer alguns trabalhos desenvolvidos pela Rede Estadual. Foi um dos momentos que me despertou para exercer minha função fora da sala de aula.

Esta resposta faz lembrar o que escreveu Libâneo (2006) sobre o exercício profissional do pedagogo, quando indica, entre outras atividades, que “[...] o pedagogo deve estar habilitado a desempenhar atividades relativas a: [...] organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; formulação e gestão de experiências educacionais [...]” (p. 871).

Quanto à expectativa dos/as egressos/as pesquisados/as no que se refere à contribuição do/a professor/a ou profissional colaborador/a no percurso dos estágios supervisionados, pode ser observado no Quadro 9.

QUADRO 9

EXPECTATIVA DOS/AS PESQUISADOS/AS NO QUE SE REFERE À CONTRIBUIÇÃO DO/A PROFESSOR/A E/OU PROFISSIONAL COLABORADOR/A NO PERCURSO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Nº DE ORDEM	SÍNTESE DAS IDEIAS EVIDENCIADAS NAS RESPOSTAS	INCIDÊNCIA
1	Que demonstrasse mais interesse em colaborar com os/as estagiários/as e maior interesse no que faz	2
2	Que contribuísse com meu desenvolvimento e no estímulo ao trabalho	1

3	Que mostrasse o caminho para atuar na função, que instrumentalizasse o estagiário	4
4	Que orientasse bem para a função	4
5	Que fosse “perfeito” e tirasse as dúvidas (não aconteceu)	1
6	Que aliasse teoria e prática, orientasse e avaliasse o estágio, para que num futuro ele tivesse servido para vivência profissional concreta	2
7	Que encontrasse professores “fantásticos” (não aconteceu), mas encontramos professores que, apesar dos problemas, fizeram malabarismo para ter aulas atrativas e dinâmicas, professores simples, mas que davam prazer aos alunos	1
8	Que tivesse competência e transmitisse segurança	1
9	Que fosse participante, inovador, com vasta bagagem de conhecimento e aliasse teoria e prática - que fosse professor ideal (não encontrado)	1
10	Que tivesse experiência rica e proveitosa para profissionalização exitosa	1
11	Que fosse uma pessoa compreensiva e lutasse para uma educação de qualidade	1
12	Não sabia o que esperar por não ter ideia do que era a profissão do pedagogo	1
13	Envolvimento da professora para obtenção de máximo aproveitamento	1
14	Necessidades sempre atendidas não há queixas	1
15	Respondentes confundiram o colaborador/a com o docente universitário	3
16	Não se recorda de ter ido à escola para estágios	1
17	Registro que não respondia à questão	11
18	Pergunta deixada sem resposta	1

Analisar esta dimensão foi difícil, tendo em vista que as respostas, em sua maioria, não possuíam coerência com a pergunta enunciada, como aconteceu com o aspecto anterior. Apesar da dificuldade, pude observar uma riqueza de contribuições vinculada à expectativa dos/as egressos/as pesquisados/as esperarem do/a professor/a ou profissional colaborador/a, no percurso dos estágios supervisionados: *que aliasse teoria e prática, que a aprendizagem construída durante a realização dos estágios pudesse ser proveitosa para futuramente contribuir no bom desempenho profissional*, entre outras.

Observo essas expectativas mais delineadas na resposta a seguir transcrita do/a EEP9:

A expectativa é que o professor alie a teoria com a prática e que seja o norteador das diversas problemáticas que possam aparecer ao logo do estágio. É esperado também que o professor tenha experiência profissional adequada para que possa

orientar e avaliar o estágio e para que no futuro próximo o estágio venha a servir de apoio na vivência profissional concreta.

O que considerei como estranho foi um/a dos/as respondentes externar sua não lembrança de realizar o estágio na escola. Outra preocupação foi a ausência de resposta do/a EP20, deixando a pergunta sem nenhuma resposta. Na minha análise, foi frustrante diante da apreciação e dos estudos dessas respostas que pretendíamos que se revertesse na melhoria do PPC do curso e, em especial, nos estágios supervisionados. Mais incômodo que essas duas situações destacadas, primeiramente, foram onze respondentes terem distorcido as respostas, ou seja, responderam de forma inadequada à questão. O que ocorreu com a outra situação anterior, também. Esse episódio, levou-me a refletir, novamente, no sentido da formulação da questão e se o enunciado poderia ter gerado dúvidas ao/à pesquisado/a.

Inicialmente, ao elaborar essa questão pensei que seria uma das que poderiam nos ajudar a pensar e a realizar de outra maneira os próximos estágios. Mas, ao analisar todas as respostas dadas a essa questão, o universo de contribuições ficou reduzido.

Outro/a pesquisado/a, ao conceber a contribuição do professor/a e professor/a colaborador/a na formação do profissional pedagogo/a, enfatiza a relação entre professor e estudante, visando à aprendizagem, conforme é possível verificar em sua resposta.

Extremamente importante para a formação de um profissional tão importante que trabalha diretamente com questões ligadas a aprendizagem, afetividade e cognição (EP17).

Dando continuidade às análises, a ideia ao lançar a questão que deu lugar ao tópico a seguir, foi de levantar algumas proposições para num futuro próximo serem consideradas na revitalização/reconstrução/reelaboração do PPC de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns. No quadro 10, apresentaremos as proposições dos/as egressos/as pesquisados/as.

Quanto às proposições/às sugestões dos/as egressos/as pesquisados/as para melhoria do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns, estas estão delineadas e poderão ser apreciadas no Quadro 10.

QUADRO 10

PROPOSIÇÕES DOS/AS EGRESSOS/AS PESQUISADOS/AS PARA MELHORIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Nº DE ORDEM	SÍNTESE DAS IDEIAS EVIDENCIADAS NAS RESPOSTAS	INCIDÊNCIA
1	Associar teoria e prática e enfatizar as demais competências do pedagogo nas diversas áreas	9
2	Mudar as orientações e organizações de estágios, tendo regulamentação própria do curso para atendimento à profissão pedagogo-professor	2
3	Haver maior abrangência	1
4	Ter um laboratório de ensino para realização de atividades práticas e que os estágios atendessem a todos os campos de atuação do pedagogo	1
5	Formar, de fato, o profissional, para quando o estudante sair da universidade/faculdade saber o que fazer e como agir na sala de aula	1
6	Restabelecer a importância do pedagogo na sociedade, como instrumento de mudança	1
7	Dar ênfase ao coordenador, ao pedagogo e mostrar as atribuições dos respectivos profissionais	1
8	Fomentar mais pesquisa e ter mais envolvimento com projetos	1
9	Estabelecer melhor teoria e prática desde o primeiro semestre do curso, incentivar o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica e dialogar mais com a escola (ensino-pesquisa-extensão)	3
10	Incluir, nos estágios, os demais espaços pedagógicos com práticas diferenciadas (coordenador, analista, consultor, facilitador)	1
11	Incentivar a produção científica com estímulo à leitura para se ter melhor fundamentação teórica	1
12	Dar uma atenção especial à prática dedicando-se mais aos estágios	2
13	Incentivar o hábito à pesquisa, como também ter mais componentes curriculares voltados à gestão de empresas	1
14	Acompanhar as mudanças do mercado, incluindo Educação Profissional e EAD voltados para os princípios éticos e cidadãos	1
15	Somente tecem comentários de elogio ao curso	6
16	Não houve proposições	6

As respostas sobre as proposições acerca do PPC de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns referente ao período que foi recortado, neste estudo, foram bastante singulares, ou seja, foram bastante diversificadas. Mas, algumas podem ser destacadas, tendo em vista que vão ao encontro das ideias de alguns teóricos, como: Brzezinski (1996), Franco, Libâneo e Pimenta

(2007) e outros que pesquisam há muito anos o Curso de Pedagogia, a formação dos profissionais pedagogos, suas identidades, entre outras temáticas.

Uma das proposições a destacar é do/a EP6:

[...] Para mim o curso de pedagogia precisaria ter um laboratório onde pudesse ser mostrado para os alunos como atuar de maneira prática nas disciplinas, precisava que o estágio fosse realizado em todos os campos de atuação do pedagogo.

O destaque dado à implantação de um laboratório já reflete alguma mudança ocorrida no curso. Atualmente, o curso em tela está estruturando esse laboratório, inclusive com o processo de implantação de uma brinquedoteca sendo uma parte desse laboratório. Outro espaço desse laboratório que está sendo montado em 2012 é referente a uma assessoria para as escolas públicas municipais e estaduais no tocante ao apoio nas avaliações e reelaborações dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas. Outro espaço desse laboratório que vem sendo estruturado é para apoio aos componentes de dinâmicas de grupo e relações interpessoais. Penso que esta é uma proposição que já está sendo delineada.

O recorte da resposta de EP9 anunciando sua proposição “[...] dar ênfase ao Coordenador e Pedagogo, mostrar qual a principal atribuição dos respectivos profissionais, quando fiz o Curso de Pedagogia isto não aconteceu [...]” é outra situação que parece estar corroborando com as ideias dos teóricos supracitados.

Outra proposição que damos destaque é a de EP4, quando registra “[...] atualmente, a minha profissão pedagogo-professor exige um aperfeiçoamento na formação acadêmica nas orientações e organizações de estágios para uma regulamentação própria do curso [...]”. Esta sugestão se afina com o pensamento de Libâneo (2006) quando ele propõe que “[...] para os cursos de graduação em pedagogia deveria regulamentar a formação de pedagogos-especialistas [...]” (p. 870). E ainda “[...] Em seu exercício profissional, o pedagogo deve estar habilitado a desempenhar atividades relativas a: [...] coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos [...]” (*Ibidem*, p. 871).

Um/a egresso/a participante da pesquisa se reporta à necessidade de “[...] garantir conhecimento para laboridade sem perder de vista princípios éticos e de cidadania”. Essa resposta é fortalecida pela ideia de que:

[...] A democracia e a cidadania são parte integrante hoje da reconstrução ético-política da educação. Por isso a cidadania acabou tornando-se o eixo central da educação (escola cidadã). Neste aspecto, a ética acaba confundindo-se com a noção de cidadania (GADOTTI, p. 90).

Na continuação das análises sobre *proposições dos/as egressos/as pesquisados/as para melhoria do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns*, gostaria de fazer uma parte no que se refere à resposta dada pelo/a EEP9 acerca dessas propostas. Na verdade, ele/a nada propôs para melhoria do curso. Mas, relatou a visão que teve do curso na época em que ainda era estudante. Aqui, faço o recorte em que ele/a retrata um pouco o que “as disciplinas” cursadas o/a ajudaram nas várias possibilidades de atuação do pedagogo formado pelo respectivo curso:

[...] as disciplinas trabalhadas durante os quatro anos do curso deram condições de vivenciar as diversas possibilidades de atuação do pedagogo. A habilitação que me foi concedida dá direito a atuar como pedagogo em várias áreas, tais como: supervisão, gestão, regência nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e disciplinas específicas no Normal Médio.

Quis trazer esse destaque, porque é muito específica a percepção de cada respondente ao analisar o curso que realizou em nível de graduação. Em contrapartida, já outros/as respondentes observaram a necessidade do desenvolvimento de pesquisa no referido curso. Transcreveremos a seguir uma sequência de quatro recortes que deixaram transparecer sinalizações nas respostas.

[...] Quanto ao curso de Pedagogia, desde quando estudei sinto a falta de o aluno de Pedagogia ser mais pesquisador, de serem estimulados à pesquisa, de se envolverem mais em projetos que possam mostrar e divulgar seu curso em todos os cenários e não apenas no profissional (EEP13).

[...] Acredito que o curso de pedagogia no que diz respeito à atuação do pedagogo deve voltar-se mais para o estabelecimento da relação teoria-prática desde o primeiro semestre do curso (prática não recorrente na época). O referido curso também deveria incentivar o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica – ninguém falava sobre pesquisa na escola, nem em eventos científicos. Por fim, acredito que o curso deve dialogar mais com a escola. É preciso trazer a escola para Universidade e também a Universidade precisar ir à escola, por meio de suas atividades de pesquisa e extensão (pesquisa e extensão foram palavras inexistentes durante o curso que fiz na UPE-FACETEG) (EP15).

[...] Maior estímulo à leitura de livros de fundamentação teórica, pesquisar e estudar bastante os teóricos, incentivo à produção científica (EP17).

[...] O curso poderia se empenhar mais em incentivar o hábito da pesquisa como instrumento que gerencie a construção de novas técnicas e abordagens que contribuam com a formação integral dos alunos como sujeitos conscientes, como também ter na grade curricular mais disciplinas voltadas para gestão em empresas (EP28).

Outro ponto bastante lembrado pelos/as egressos/as foi quanto à concepção dos estágios supervisionados e os modos que são concebidos e realizados, voltando, às vezes, para a fragilidade da iniciação científica.

[...] Quanto ao como deveria ser o curso, penso que deveria focar um pouco mais nas atividades de estágio, bem como na iniciação científica (EP20).

[...] O Curso deveria dar uma atenção especial à prática dedicando-se mais aos estágios (EP26).

[...] Algo que ficou a desejar durante a graduação foi o estímulo para a iniciação científica, pois poucos os professores desempenharam esse papel, algo que é resultado da ausência de iniciativa do próprio *Campus* Garanhuns. Outro ponto que senti muita falta foi de disciplinas e estágios que envolvesse outras áreas de atuação do pedagogo e não somente na área de educação (EEP26).

Uma das respostas relativa a proposições para melhoria dos PPC de Licenciatura em Pedagogia da UPE-*Campus* Garanhuns gerou outra pergunta para mim, porque o/a egresso/a registrou “[...] acredito que seria basicamente da mesma forma que vivenciei” (EEP29). Mas, como ele/a vivenciou o curso? Fica aqui essa interrogação.

Já EP24 pede para o curso ser “[...] mais detalhado nas áreas de atuação do pedagogo, como: docente, coordenador, gestor, orientador educacional”. Aqui o que cabe um destaque é que na resposta a primeira atuação que registra é ser docente.

Bem interessante foi o que respondeu EEP21 sobre as novas tendências para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-*Campus* Garanhuns, porque acredita “[...] que o curso ideal seria um que possibilitasse realmente à atuação do pedagogo nas demais áreas além da docência”.

Diante desses exemplos, observamos uma fragilidade que se transforma numa preocupação e é oportuno nos debruçarmos sobre a análise minuciosa sobre essa situação para tentarmos reverter essa fragilidade para um ponto forte do curso, fortalecendo a iniciação científica e o desenvolvimento de pesquisa no curso em tela. Esse pouco investimento em desenvolvimento de pesquisa pode ser um fator que contribua para o conceito que foi atribuído ao curso. Mas, por outro lado, temos um testemunho bastante interessante trazido pelo/a EP13, que levanta a nossa autoestima, enquanto docente, diante desse desconforto. Eis um fragmento da resposta do/a respondente:

[...] acredito que ele merece um destaque bem maior do que o que hoje possui e tal necessidade parte da precisão nas disciplinas, motivação profissional dos professores em relação ao curso e mais credibilidade à instituição que faz parte, mediante tantas oportunidades errôneas que observamos de forma externa, ou seja, com base nas tantas opções de fazer um curso de Pedagogia em quaisquer faculdades, é preciso refazer os planos de ações do curso de Pedagogia da UPE, na condição de que esses egressos se portem da importância acadêmica e profissional que eles possuem. Por fim, particularmente reforço que acredito na beleza e na

intensidade do curso de Pedagogia, e assim espero ver novos quadros de desenvolvimento e de reorganização curricular, a fim de proporcionar novos patamares de crescimento avaliativo, além de orgulho por ser pedagoga e também contribuir com a formação de novos pedagogos (EP13).

As análises realizadas até aqui mostram que há existência dos avanços da área nas suas construções teoria e prática, apesar dos paradoxos encontrados neste estudo, porém temos consciência que há muito o que analisar e propor no curso, bem como nos estágios supervisionados. A atuação do profissional pedagogo tende a ser mais diversa quanto às áreas que congregam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso escolhido para este estudo.

Os registros dos sujeitos desta pesquisa, nos momentos em que respondiam ao questionário, pareciam estar impregnados da época histórica, das culturas e do pertencimento ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-*Campus* Garanhuns. Tais registros tinham múltiplas significações dos conceitos e das percepções que atribuíram às respostas envolvidas nas questões referentes às áreas de atuação, às contribuições dos professores/as e/ou profissionais colaboradores/as, ao Projeto Pedagógico do Curso e, principalmente, ao olhar para os estágios supervisionados.

Estes/as respondentes são seres significantes. Suas palavras, seus gestos não podem ser entendidos encerrando-os em si mesmos, porque foram contextualizados no presente, no seu espaço geográfico e no momento histórico em que eles emergiram, além de situarem os projetos que estão inscritos para o futuro, porque as relações entre este conjunto de fatores refletem-se na constituição do modo de ser, pensar e agir sobre o mundo e, conseqüentemente, *na* e *sobre* a trajetória da formação do pedagogo.

Considerações Finais

Este texto é uma produção inconclusa. Sou consciente de sua incompletude. Mas, o tempo exige de mim uma “parada regulamentar”, para imobilização temporária do texto com a finalidade e pelo tempo estritamente necessário de aguardar pontos e contrapontos dos outros olhares, que irão compartilhar com suas contribuições no processo de (re)elaboração, deste estudo, que pretende obter mais adiante algumas respostas, mesmo sabendo que serão provisórias diante da compreensão que existem possibilidades de várias respostas e que esta tese será uma das respostas a ser lançada e agregada às muitas outras defendidas sobre o tema investigado.

Em outras palavras, as discussões realizadas neste texto não têm pretensão de serem as únicas, mas pretendo que elas possam ser mais uma a contribuir com o debate incessante sobre formação do pedagogo, projeto pedagógico do curso de pedagogia, identidade do pedagogo e áreas de atuação do pedagogo.

A tentativa neste estudo, recorrendo a Haguette (1994), foi de manifestar originalidade e vontade de não deixar escapar nada que pudesse instrumentalizar este trabalho investigativo. Mas, é relevante destacar que, pela própria configuração de provisoriedade, não se pode querer esgotar a discussão sobre a temática desta pesquisa.

É tanto que se pretende submeter, posteriormente, projetos no propósito de se obter financiamentos dos órgãos competentes, para aprofundar a pesquisa. Assim, para desencadear a continuidade desse processo irei promover um grande encontro com os/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-*Campus* Garanhuns, no segundo semestre deste ano.

Para isso, a busca dos contatos com essa população não foi estacionada. Esta tese precisa de um ponto final, apesar da necessidade de continuar com o estudo. Esta pesquisa fez com que se refletisse sobre a importância de ser implantada, na Universidade de Pernambuco, uma política de egressos/as a ser institucionalizada e que é preconizada em textos oficiais.

Consolido minha defesa acerca da temática discutida neste texto, recorrendo às ideias postas num trecho do PPC de Pedagogia de outra IES, de uma faculdade particular de Goiânia, escrito no ano de 2006, dentre as muitas consultas que realizei e que as selecionei por explicitar uma concepção de formação do pedagogo, que propõe o desenvolvimento de habilidades para que este futuro profissional possa aprender a se situar no mundo e conviver com a diversidade, sendo crítico e

criativo, e que perceba a educação como um instrumento para a construção da cidadania e que seja comprometido com a formação do/a estudante e com a busca de transformação de práticas escolares e de novas formas de gestão. Está é uma das concepções que se aproxima da que eu partilho.

O texto apresenta ainda uma concepção de curso em que traz a base de formação do pedagogo sendo a docência e que este profissional deve ser habilitado para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas de ensino, unidades e projetos educacionais e em outros espaços de atuação do pedagogo.

A compreensão expressa nesse estudo é que a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional constituem-se num todo articulado e indissociável e que se deve propiciar ao estudante, de forma sólida e abrangente, as informações e a fundamentação teórica, que subsidie o conhecimento dos processos educativos que ocorrem nas instituições e sistemas escolares e em outros espaços sociais como ONG, empresas, junto a meninos de rua, idosos, entre outros. Faz um destaque também para a busca constante da articulação entre teoria e prática de forma que o profissional em processo de formação possa aprender a refletir constantemente sobre a sua própria prática pedagógica. Essas ideias ratificam minha compreensão e minha defesa das diversas áreas de atuação do/a pedagogo/a.

Na finalização deste estudo, recorro às reflexões de Larrosa (2003) no epílogo do livro de Skliar intitulado *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* ao se referir à leitura desse livro, quando argumenta que, além do autor discutir, dialogar e debater com qualquer um, ele conversa e, na compreensão de Larrosa, de que não se pode saber onde uma conversa pode levar. Então ele reflete

[...] o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... [...] por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa (p. 212-213).

Na perspectiva de pensar esse momento, como uma conversa recheada de diferenças, ainda, eu peço permissão para tomar emprestadas as reflexões acerca de *différance* (com um *a*) no texto de Nascimento (2004) sobre contribuições de Derrida, quando indica que *não é simplesmente ativo, nem simplesmente passivo,*

anunciando, ou antes, recordando qualquer coisa como voz média, dizendo uma operação que não é uma operação [...] Ora, a voz média, uma certa não-transitividade, é talvez aquilo que [...] começou por distribuir em voz ativa e voz passiva (p. 69).

Nessas diferenças e nos paradoxos vividos pelo Curso de Pedagogia no Brasil e, conseqüentemente, pela perseguição da redescoberta do/a profissional pedagogo/a na sociedade, sendo de um lado ampliadas pelas áreas de atuação desse/a profissional e de outro presenciadas ainda pelas restrições ou, no mínimo, pelas críticas que colocam a pedagogia num lugar de sujeição por alguns setores sociais, definindo a pedagogia e os/as profissionais pedagogos/as, ao meu ver de forma errônea, que esse é um curso, em parte, discriminado e tem uns/umas pedagogos/as com formação profissional, ainda, fragilizada e superficial.

Acredito e defendo que o mundo do trabalho percebe a importância das funções do/a pedagogo/a para a transformação da sociedade, possibilitando uma ruptura da visão distorcida que, muitas vezes, é indicada sobre ser docente. Parece, até ser um jogo entre permanecer e mudar. O ser docente hoje não é o ser docente de anos passados. Por isso, ser pedagogo é ser e não ser docente. A permanência e a mudança são necessárias, a fim de que haja manutenções e movimentos nas áreas de atuação do/a pedagogo/a. Quem se identificar com o trabalho da docência na sala de aula busque esse caminho e quem se identificar com as outras áreas de atuação desse/a profissional deverá buscar esses outros espaços que poderão ter uma docência considerada ampliada ou ter novas atividades não docentes. Haguette (1992) lembra que:

O jogo entre a permanência (estrutura) e o movimento (a ação social) representa, de fato, o componente básico da sociedade... Não são as estruturas as responsáveis pela *manutenção* da sociedade, nem são as ações sociais que a *movem*. São as duas — estruturas e ações — que tornam a sociedade possível e que fazem a modelagem do seu caráter ora na direção da permanência, ora na direção da mudança (p. 211).

Nesse sentido, podemos pensar no/a pedagogo/a com sua permanência na escola ou não. Pensamos ser um ledor engano considerar que o Curso de Licenciatura em Pedagogia deva propiciar, ao/à discente, na época de sua formação, somente a possibilidade de exercício na escola seja, como coordenador/a, gestor/a ou professor/a do ensino fundamental e médio. O curso, também, deverá

oferecer novos campos de trabalho, novos espaços de atividades pedagógicas e de aprendizagens, em suma, novas áreas de atuação em outras instâncias.

O curso deverá persistir em dar ênfase na formação de profissionais para atuarem em diversas áreas, em vários campos educacionais, para serem bem qualificados/as e puderem atender as demandas da educação formal e não formal. Isso possibilitará e ajudará a se ter compreensão que o/a pedagogo/a poderá ter possibilidade de trabalhar em outros tipos de organizações como, por exemplo, as empresariais, contribuindo para elaboração de projetos onde possam planejar a formação em serviço das pessoas que são funcionários dessas empresas; nas Secretarias de Educação; nos meios de comunicação com assessor/a pedagógico/a; em consultorias e entre outras/os muitas/os áreas/espaços da sociedade.

Provavelmente, isto poderá mostrar e consolidar a vastidão/o do amplo campo de atuação que o/a pedagogo/a estará ocupando e exercendo no mundo que, apesar da concorrência e exigência, oferece muitas oportunidades para quem cursa Licenciatura em Pedagogia com os Projetos Pedagógicos de Curso bem elaborados, bem desenvolvidos, bem avaliados, principalmente, no tocante à articulação teoria-prática, representada aqui neste texto pelos estágios que, por sua vez, deverão ser condizentes/coerentes com as múltiplas áreas de atuação do/a futuro/a profissional pedagogo/a, não sendo tais áreas restritas, apenas, à área de atuação da sala de aula, e ao desenvolvimento de ensino-pesquisa-extensão indissociáveis.

Nessa perspectiva, entendo e defendo que posso considerar a pedagogia não como a única área que tem a educação escolar como ponto único. Isso vem mostrar e confirmar que a educação ocorre num espaço dentro e fora da escola, em várias modalidades, em diferentes instâncias como na família, na profissão, no hospital, no banco, no clube, nos movimentos sociais, na religião e em muitos outros espaços da sociedade.

Persigo que a pedagogia deverá ter lugar diferenciado das outras ciências da educação, pois ela parece conseguir integrar parcialmente as diversas ciências em razão de uma aproximação global dos problemas educacionais. Penso que se deve continuar na busca de conquista pelas diversas áreas de atuação do/a profissional pedagogo/a nessa visão ampla com a construção de pensamentos autônomos e criativos na busca de projetos pedagógicos de cursos mais inovadores e ousados, a fim de que possa oportunizar uma formação mais sólida e, ao mesmo tempo, com

flexibilidade, ou seja, uma formação em que o híbrido não deverá ser esquecido, uma vez que a hibridez, para mim, vem fortalecer o caminhar da formação e do desenvolvimento profissional do/a pedagogo/a da Universidade de Pernambuco-Campus Garanhuns.

Nesse sentido, é que concluo temporariamente este texto, aguardando, no momento, como *voz passiva*, a *voz ativa* de alguns/algumas estudiosos/as da/na área, para que possa continuar nesse processo como uma *voz média*, com uma certa *não-transitividade*, bem como respeitando as diferenças sem dissolvê-las. Assim, acreditarei que a formação do/a pedagogo/a, apesar de não ter mais habilitações, defenderá na elaboração de seus PPC que respeitarão as áreas de atuação desse/a profissional, oportunizando principalmente nos estágios supervisionados o conhecimento e a vivência das várias áreas a serem desempenhadas por um/a pedagogo/a, com competência, em diversos espaços da sociedade.

Referências

ALBERTO, Simão. *O curso normal superior e a licenciatura em pedagogia: um relato de real situação nas instituições de nível superior*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC-PR de 26 a 29/out/2009. p. 10912-10920

Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2682_1519.pdf Acesso 04/abril/2012

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa época, v. 1), p. 73-88

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 5. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BISSOLI DA SILVA, Carmen Sílvia. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. 24^a Reunião Anual da ANPED. 2001 Disponível em www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm Acesso em 19 de agosto de 2010.

BISSOLI DA SILVA, Carmen Sílvia. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

BRASIL. *Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997*. Brasília: Diário Oficial da União de 30 de agosto de 1997.

BRASIL. *Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001*. Brasília: Diário Oficial da União de 30 de julho de 2001.

BRASIL. *Decreto nº 5.225 de 1º de outubro de 2004*. Brasília: Diário Oficial da União de 30 de outubro de 2004.

BRASIL. *Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006*. Brasília: Diário Oficial da União de 30 de maio de 2006.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 - Diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia*. Brasília: Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11-12.

BRASIL. *Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Brasília: Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008, Seção 1.

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

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). *A prática docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992, p. 13-18.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1 – Escola; v. 16)

COELHO, Ildeu M. *Curso de Pedagogia: a busca da identidade*. In: BRASIL. *Formação do educador a busca da identidade do curso de pedagogia*. Brasília: MEC/INEP - Séries Encontros e Debates, n. 1, 1987. (Série encontros e debates, 2) Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002342.pdf> Acesso em 2009.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔRTEZ, Helena Sporleder. Memória de um sonho – a história de uma nova proposta de formação de educadores. In: *Educação*. Porto Alegre-RS: ano XXX, edição especial, out/2007, p. 47-60.

COUTINHO, Karyne Dias & SOMMER, Luís Henrique. Discursos sobre a formação de professores e arte de governar. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.86-103, jan/jun 2011 Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/coutinho-sommer.pdf> Acesso em 04 de abril de 2012

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2. ed., Campinas-SP: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A formação docente e a educação nacional*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf> Acesso em 19 de agosto de 2010.

DAVIS, Cláudia; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A Formação Continuada de Professores no Brasil: Uma Análise das Modalidades e Práticas. *Pesquisa coordenada pelas pesquisadoras da FCC*. In: *Revista Nova Escola*. Edição Especial nº 6. *Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores*. Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://revistaescola.com.br/pdf/coordenacao-formacao.pdf> Acesso em: 02 abr 2012.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução Roberto Machado. 25. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2008. p. 69-78

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 4. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. A implementação do projeto político-pedagógico na escola do ensino fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas-SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) (p. 65-88)

FERRAÇO, Carlos Eduardo. As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.78-92, jul/dez 2007.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? In: *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p.176-189, jul/dez 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. In: *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: CEDES. v. 27, n. 97, set/dez, 2006. p. 1341-1358 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 de agosto de 2010

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. e ampl., São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 63-97 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf> Acesso em 31 mar 2012.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed., Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 215-226.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução Roberto Machado. 25. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2008. p. 69-78

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável* Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2001. P. 81-132. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf> Acesso em 28 de junho de 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da

introdução Gênese Andrade. 4. ed., São Paulo: EDUSP, 2008. (Ensaio Latino-Americanos, 1)

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 31, n. 1, p 45-56, jan/abr, 2005.

GATTI, Bernadete. Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores. In: *Revista Nova Escola*. Edição Especial nº 6, Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://revistaescola.com.br/pdf/coordenacao-formacao.pdf> Acesso em: 02 de abril de 2012.

GATTI, Bernadete A. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. In: *Educação & Linguagem*, Ano 10, nº 15, p. 269-283, jan.-jun./2007.

GIESTA, Nágila Caporlândia. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara-SP: JM Editora, 2001.

GRISPUN, Mirian P. S. Z. *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2ª reimp. Revista. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico*. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro/1999. p. 163-183 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf> Acesso em 04 de abril de 2012.

LARROSA, Jorge. *Epílogo*. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-216.

LEITE, Carlinda. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 128-140.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber, 2008.

LEITNER, Erich. *The pedagogical qualification of the academic teaching staff and the quality of teaching and learning*. In: Higher Education in Europe. v. XXIII (3), p. 339-349, 1998.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 54-66.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed., Rev. e Ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04/abril/2012.

LIMA, Emília Freitas. Formação de professores - passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 15-34.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo de ciências em debate*. Campinas-SP: Papirus, 2004, p. 119-152.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). *Trabalhos de Pesquisa - Diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola, 2007.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar: pesquisa e crítica. Campinas-SP: Alínea, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa e elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Mário Osório. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed., Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 227-234.

MARTINS, Lígia Márcia O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M., e DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>
Acesso em: 02 de abril de 2012.

MATOS, Maria do Carmo de e PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.185-201, jul/dez 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *A pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do educador*. Campinas-SP: Papyrus, 1994, p. 127-138.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-146.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-67.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, Edil Vasconcellos de (org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERNAMBUCO. *Parecer CEE/PE nº 71/2002-CES*. Conselho Estadual de Educação. 2002.

PERNAMBUCO. *Parecer CEE/PE nº 56/2006-CES*. Conselho Estadual de Educação. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior – volume I*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação)

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação 2009*.

Disponível em:

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf Acesso em: 04 de abril de 2012.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes nacionais para os cursos de pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al* (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 551-568.

SILVA, Aída Maria Monteiro da. Da didática em questão às questões da didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 187-197.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Estágio supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades* Araraquara-SP: Junqueira e Marin: Belo Horizonte-MG: FAPEMIG, 2008, p. 115-140.

SILVA, Naura Syria Ferreira C. da *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 2. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 1982.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro n. 14, ANPEd/Autores Associados, maio/jun/jul/ago, 2000.

Disponível em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf Acesso em 26 de agosto de 2010

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TONÁCIO, Glória de Melo. A precarização e flexibilização do trabalho docente: facetas impostas pelas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia à formação docente. In: TONÁCIO, Glória de Melo; SANTOS, Mariana Reis dos;

BASTOS, Paulo. *As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e seus desdobramentos sobre a formação e o trabalho docente*. Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice Casimiro *et al.* (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis-RJ: DP *et Alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 139-163.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A recontextualização por hibridismo na prática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p.133-148, jul/dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/tura.pdf> Acesso em 18 de outubro de 2009.

_____. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro Ribeiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. In: *Cadernos de Educação: políticas, currículo e trabalho docente*. Pelotas-RS: UFPel, Ano 20, n. 38. jan-abr 2011. p. 95-118.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7. ed., São Paulo: Libertad, 2006. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. Campinas-SP: Papirus, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 5. ed., Campinas-SP: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Castanho (orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 2. ed., Campinas-SP: Papirus, 2001, p. 161-192.

WEBER, Silke. *Como e onde formar professores: espaço em confronto*. In: Educação & Sociedade. Campinas-SP: CEDES. Ano XXI, n. 70, abril/2000 p 129-155
Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a08v2170.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2010

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

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

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 34 (3), 1983, p. 3-9.

Apêndices



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES – CEH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PROPEd

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS EGRESSOS/AS PESQUISADOS/AS
CURSO DE PEDAGOGIA UPE-CAMPUS GARANHUNS

NOME DO/A RESPONDENTE

Conclusão 1996		Conclusão 1997		Conclusão 1998		Conclusão 1999		Conclusão 2000		Conclusão 2001		Conclusão 2002		Conclusão 2003	
EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP8	EP9	EP10	EP11	EP12	EP13	EP14	EP15	EP16
Código: EP1	Código: EP2	Código: EP3	Código: EP4	Código: EP5	Código: EP6	Código: EP7	Código: EP8	Código: EP9	Código: EP10	Código: EP11	Código: EP12	Código: EP13	Código: EP14	Código: EP15	Código: EP16

ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO

EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP8	EP9	EP10	EP11	EP12	EP13	EP14	EP15	EP16
1996	1996	1997	1997	1998	1998	1999	1999	2000	2000	2001	2001	2002	2002	2003	2003

A/O RESPONDENTE É SERVIDOR/A OU FUNCIONÁRIO/A

EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP8	EP9	EP10	EP11	EP12	EP13	EP14	EP15	EP16
Estadual e Particular	Estadual	Particular	Particular	Estadual	Particular e Estadual	Estadual (2)	Municipal (2)	Municipal e Estadual	Estadual	Municipal	Municipal	Municipal e Estadual	Estadual	Federal	Estadual

ÁREA DE ATUAÇÃO

EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP8	EP9	EP10	EP11	EP12	EP13	EP14	EP15	EP16
Professora Contratada de IES/Coordenadora Pedagógica Código: EP1BPCIESCP	Aposentada Código: EP2D	Coordenadora Pedagógica Código: EP3ACP	Coordenadora Pedagógica Código: EP4ACP	Técnica Educacional - Pedagoga Código: EP5ATEP	Professora Anos Finais Ensino Fundamental e Ensino Médio/Professora Contratada de IES Código: EP6BPAIEFEMPCIES	Professora Normal Médio e Educadora de Apoio Código: EP7BNMEA	Secretária Escolar Código: EP8BSE	Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental Código: EP9BPAIEF	Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental Código: EP10APAEF	Gerente do Núcleo de Ensino da Secretaria de Educação de Garanhuns Código: EP11AGNESEG	Coordenadora Pedagógica Código: EP12ACP	Coordenador a Pedagógica e Professora IES pelo MINTER Código: EP13BCPIIE SM	Professor Anos Finais Ensino Fundamental e Ensino Médio/Técnico em Educação - Pedagoga Código: EP25BPAIEFEMTE P	Professora Universitária Código: EEP16APU	Técnica Educacional - Pedagoga Código: EP16ATEP

TEMPO DE TRABALHO NA ATUAL ÁREA DE ATUAÇÃO

EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP8	EP9	EP10	EP11	EP12	EP13	EP14	EP15	EP16
entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	mais de 15 anos (aposentada)	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	mais de 15 anos	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	mais de 15 anos	mais de 15 anos	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	menos de 1 ano	mais de 15 anos	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias

LEGENDAS:

SUJEITOS DA PESQUISA

EP: Egresso/a de Pedagogia
 EEP: Egressos/as Extras de Pedagogia

QUANTIDADE DE VÍNCULOS

A uma área
 B duas áreas
 C três áreas em diante
 D Aposentada
 E Desempregada

ÁREA(S) DE ATUAÇÃO

AA: Assistente Administrativo/a
 APPC: Atendimento Pedagógico a Pessoas Cegas
 CHRSLF: Contador/a de História e Responsável pelas Salas de Leitura do Ensino Fundamental
 CP: Coordenador/a Pedagógico/a
 EA: Educador/a Apoio
 GNESEG: Gerente do Núcleo de Ensino da Secretaria de Educação de Garanhuns
 PCIES: Professor/a Contratado/a de Instituição de Educação Superior
 PEI: Professor/a de Educação Infantil
 PAIEF: Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental
 PAIEF: Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental
 PAIEF: Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental
 PAFEF: Professor/a Anos Finais Ensino Fundamental
 PEM: Professor/a Ensino Médio
 PNM: Professor/a Normal Médio
 PU: Professor/a Universitária
 PIESM: Professor/a de Instituição de Educação Superior pelo MINTER
 PR: Professor/a de Reforço
 SE: Secretária Escolar
 TEP: Técnico/a Educacional – Pedagogo/a
 TNSP: Técnica de Nível Superior – Pedagogo/a

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES – CEH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PROPEd

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS EGRESSOS/AS PESQUISADOS/AS
CURSO DE PEDAGOGIA UPE-CAMPUS GARANHUNS

NOME DO/A RESPONDENTE													
Conclusão 2004		Conclusão 2005		Conclusão 2006		Conclusão 2007		Conclusão 2008		Conclusão 2009		Conclusão 2010	
EP17	EP18	EP19	EP20	EP21	EP22	EP23	EP24	EP25	EP26	EP27	EP28	EP29	EP30
Código: EP17	Código: EP18	Código: EP19	Código: EP20	Código: EP 21	Código: EP22	Código: EP23	Código: EP24	Código: EP25	Código: EP26	Código: EP27	Código: EP28	Código: EP29	Código: EP30
ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO													
EP17	EP18	EP19	EP20	EP21	EP22	EP23	EP24	EP25	EP26	EP27	EP28	EP29	EP30
2004	2004	2005	2005	2006	2006	2007	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010
A/O RESPONDENTE É SERVIDOR/A OU FUNCIONÁRIO/A													
EP17	EP18	EP19	EP20	EP21	EP22	EP23	EP24	EP25	EP26	EP27	EP28	EP29	EP30
Municipal e Estadual	Municipal (2)	Municipal e Estadual	Municipal e Estadual	Municipal e Estadual	Estadual	Municipal e Estadual	Outro	Estadual		Particular	-	Particular	Particular
ÁREA DE ATUAÇÃO													
EP17	EP18	EP19	EP20	EP21	EP22	EP23	EP24	EP25	EP26	EP27	EP28	EP29	EP30
Professora Anos Iniciais Ensino Fundamental/Técnica Educacional-Pedagoga Código: EP17BPAIEFTEP	Professora 1º ao 5º ano e Supervisora Educacional Código: EP18	Professora Anos Iniciais Ensino Fundamental/Professora Contratada de IES Código: EP19BPAIEFPCIES:	Técnica Educacional - Pedagoga, Atendimento Pedagógico a Pessoas Cegas e Professora Contratada de IES Código: EP20CTEPAPPCPCIES	Professora Anos Iniciais Ensino Fundamental/Técnica Educacional-Pedagoga Código: EP21BPAIEFTEP	Professora Normal Médio e Técnica Educacional - Pedagoga Código: EP22BPNMTEP	Coordenadora Pedagógica /Professora Contratada de IES Código: EP23BCPPCIES	Professora de Reforço para Estudantes dos Anos Iniciais Código: EP24APR	Técnica Educacional – Pedagoga Código: EP25ATEP	Professora Anos Iniciais Ensino Fundamental Código: EP26APAIEF	Contadora de História e Responsável pelas Salas de Leitura do Ensino Fundamental Código: EP27ACHRSLEF	Desempregada Código: EP28E	Professora Educação Infantil Código: EP29APEI	Professora Educação Infantil Código: EP29APEI
TEMPO DE TRABALHO NA ATUAL ÁREA DE ATUAÇÃO													
EP17	EP18	EP19	EP20	EP21	EP22	EP23	EP24	EP25	EP26	EP27	EP28	EP29	EP30
entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	-	mais de 15 anos	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias

LEGENDAS:

SUJEITOS DA PESQUISA

EP: Egresso/a de Pedagogia
 EEP: Egressos/as Extras de Pedagogia

QUANTIDADE DE VÍNCULOS

A uma área
 B duas áreas
 C três áreas em diante
 D Aposentada
 E Desempregada

ÁREA(S) DE ATUAÇÃO

AA: Assistente Administrativo/a
 APPC: Atendimento Pedagógico a Pessoas Cegas
 CHRSLEF: Contador/a de História e Responsável pelas Salas de Leitura do Ensino Fundamental
 CP: Coordenador/a Pedagógico/a
 EA: Educador/a Apoio
 GNESEG: Gerente do Núcleo de Ensino da Secretaria de Educação de Garanhuns
 PCIES: Professor/a Contratado/a de Instituição de Educação Superior
 PEI: Professor/a de Educação Infantil
 PAIEF: Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental
 PAFEF: Professor/a Anos Finais Ensino Fundamental
 PEM: Professor/a Ensino Médio
 PNM: Professor/a Normal Médio
 PU: Professor/a Universitária
 PIESM: Professor/a de Instituição de Educação Superior pelo MINTER
 PR: Professor/a de Reforço
 SE: Secretária Escolar
 TEP: Técnico/a Educacional – Pedagogo/a
 TNSP: Técnica de Nível Superior – Pedagogo/a



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES – CEH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PROPEd**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS EGRESSOS/AS EXTRAS PESQUISADOS/AS (3º, 4º e 5º)
CURSO DE PEDAGOGIA UPE-CAMPUS GARANHUNS**

NOME DO/A RESPONDENTE							
Conclusão 1996	Conclusão 1997	Conclusão 1998	Conclusão 1999	Conclusão 2000	Conclusão 2001	Conclusão 2002	Conclusão 2003
EEP1	EEP3	EEP5	EEP7	EEP9	EEP11	EEP13	EEP15
Código: EEP1	Código: EEP3	Código: EEP5	Código: EEP7	Código: EEP9	Código: EEP11	Código: EEP13	Código: EEP15
ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO							
EEP1	EEP3	EEP5	EEP7	EEP9	EEP11	EEP13	EEP15
1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
A/O RESPONDENTE É SERVIDOR/A OU FUNCIONÁRIO/A							
EEP1	EEP3	EEP5	EEP7	EEP9	EEP11	EEP13	EEP15
				Municipal e Estadual		Estadual e Particular	
ÁREA DE ATUAÇÃO							
EEP1	EEP3	EEP5	EEP7	EEP9	EEP11	EEP13	EEP15
Código:	Código:	Código:	Código:	Técnica Educacional – Pedagoga Código: EEP9BTEP	Código:	Professora Anos Iniciais Ensino Fundamental e Técnica de Nível Superior- Pedagoga Código: EEP13BPAIEFTNSP	Código:
TEMPO DE TRABALHO NA ATUAL ÁREA DE ATUAÇÃO							
EEP1	EEP3	EEP5	EEP7	EEP9	EEP11	EEP13	EEP15
				entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias		entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	

LEGENDAS:

SUJEITOS DA PESQUISA

- EP: Egresso/a de Pedagogia
- EEP: Egressos/as Extras de Pedagogia

QUANTIDADE DE VÍNCULOS

- A uma área
- B duas áreas
- C três áreas em diante
- D Aposentada
- E Desempregada

ÁREA(S) DE ATUAÇÃO

- AA: Assistente Administrativo/a
- APPC: Atendimento Pedagógico a Pessoas Cegas
- CHRSLEF: Contador/a de História e Responsável pelas Salas de Leitura do Ensino Fundamental
- CP: Coordenador/a Pedagógico/a
- EA: Educador/a Apoio
- GNSEEG: Gerente do Núcleo de Ensino da Secretaria de Educação de Garanhuns
- PCIES: Professor/a Contratado/a de Instituição de Educação Superior
- PEI: Professor/a de Educação Infantil
- PAIEF: Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental
- PAFEF: Professor/a Anos Finais Ensino Fundamental
- PEM: Professor/a Ensino Médio
- PNM: Professor/a Normal Médio
- PU: Professor/a Universitária
- PIESM: Professor/a de Instituição de Educação Superior pelo MINTER
- PR: Professor/a de Reforço
- SE: Secretária Escolar
- TEP: Técnico/a Educacional – Pedagogo/a
- TNSP: Técnica de Nível Superior – Pedagogo/a

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES – CEH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PROPEd

179

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS EGRESSOS/AS EXTRAS PESQUISADOS/AS (3º, 4º e 5º)
CURSO DE PEDAGOGIA UPE-CAMPUS GARANHUNS

NOME DO/A RESPONDENTE

Conclusão 2004	Conclusão 2005	Conclusão 2006			Conclusão 2007		Conclusão 2008		Conclusão 2009	Conclusão 2010
EEP17	EEP19	EEP21	EEP22	EEP21X	EEP23	EEP23	EEP25	EEP26	EEP27	EEP29
Código: EEP17	Código: EEP19	Código: EEP21	Código: EEP22	Código: EEP21X	Código: EEP23	Código: EEP24	Código: EEP25	Código: EEP26	Código: EEP27	Código: EEP29

ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO

EEP17	EEP19	EEP21	EEP22	EEP21X	EEP23	EEP24	EEP25	EEP26	EEP27	EEP29
2004	2005	2006			2007		2008		2009	2010

A/O RESPONDENTE É SERVIDOR/A OU FUNCIONÁRIO/A

EEP17	EEP19	EEP21	EEP22	EEP21X	EEP23	EEP24	EEP25	EEP26	EEP27	EEP29
		Municipal e Estadual	Municipal e Estadual	Estadual			Estadual	Municipal e Estadual		Estadual

ÁREA DE ATUAÇÃO

EEP17	EEP19	EEP21	EEP22	EEP21X	EEP23	EEP24	EEP25	EEP26	EEP27	EEP29
Código:	Código:	Professora Educação Infantil / Técnica Educacional - Pedagoga Código: EEP21BPEITEP	Professora Ensino Fundamental / Técnica Educacional - Pedagoga Código: EEP22BPEFTEP	Técnica Educacional - Pedagoga Código: EEP21XATEP	Código: EEP23	Código: EEP24	Professor Anos Finais Ensino Fundamental e Ensino Médio/Técnico Educacional - Pedagogo Código: EEP25BPAFEFPEMTEP	Professora Educação Infantil/Professora Contratada de IES Código: EEP26BPEFPCIES	Código:	Assistente Administrativo Código: EEP29AAA

TEMPO DE TRABALHO NA ATUAL ÁREA DE ATUAÇÃO

EEP17	EEP19	EEP21	EEP22	EEP21X	EEP23	EEP24	EEP25	EEP26	EEP27	EEP29
		entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias	entre 5 anos a 9 anos 11 meses e 29 dias	entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias			entre 10 anos a 14 anos 11 meses e 29 dias	mais de 15 anos		entre 1 ano a 4 anos 11 meses e 29 dias

LEGENDAS:

SUJEITOS DA PESQUISA

EP: Egresso/a de Pedagogia
 EEP: Egressos/as Extras de Pedagogia

QUANTIDADE DE VÍNCULOS

A uma área
 B duas áreas
 C três áreas em diante
 D Aposentada
 E Desempregada

ÁREA(S) DE ATUAÇÃO

AA: Assistente Administrativo/a
 APPC: Atendimento Pedagógico a Pessoas Cegas
 CHRSLF: Contador/a de História e Responsável pelas Salas de Leitura do Ensino Fundamental
 CP: Coordenador/a Pedagógico/a
 EA: Educador/a Apoio
 GNESEG: Gerente do Núcleo de Ensino da Secretaria de Educação de Garanhuns
 PCIES: Professor/a Contratado/a de Instituição de Educação Superior
 PEI: Professor/a de Educação Infantil
 PAIEF: Professor/a Anos Iniciais Ensino Fundamental
 PAFEF: Professor/a Anos Finais Ensino Fundamental
 PEM: Professor/a Ensino Médio
 PNM: Professor/a Normal Médio
 PU: Professor/a Universitária
 PIESM: Professor/a de Instituição de Educação Superior pelo MINTER
 PR: Professor/a de Reforço
 SE: Secretária Escolar
 TEP: Técnico/a Educacional – Pedagogo/a
 TNSP: Técnica de Nível Superior – Pedagogo/a

Anexos

INTERESSADA: UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE

ASSUNTO: RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E SUAS HABILITAÇÕES OFERECIDO PELA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GARANHUNS

RELATOR : CONSELHEIRO ARTHUR RIBEIRO DE SENNA FILHO

PROCESSO Nº 121/2000 APROVADO PELO PLENÁRIO EM 02/09/2002.

PARECER CEE/PE Nº 71/2002-CES - Homologado pela Portaria-SE nº 6628, de 23/9/2002, publicada no D.O.E. em 24/9/2002. Curso reconhecido através do Ato nº 2198, de 30/9/2002, publicado no D.O.E. em 01/10/2002.

[...]

Constam do processo seis matrizes curriculares (fls. 121 a 131), assim:

ano	prát. ens. - est. sup.	Monografia	carga horária total	carga horária eletivas
1993	270	000	2.430	000
1996	390	120	2.940	285
1997	390	120	2.805	360
1998	450	120	3.045	285
1999	450	120	3.405	255
2000	450	120	3.450	000

[...]

**MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GARANHUNS**

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1993

Período	Código	Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisito
	DECH-300	Introdução à Psicologia	04	60	-
	DECH-304	Introdução à Educação	04	60	-
1º	DECH-303	Metodologia Científica	04	60	-
	DCE-100	Língua Portuguesa I	04	60	-
		Total	16	240	
	DCE-101	Língua Portuguesa II	04	60	DCE-100
	DECH-312	Sociologia Geral	04	60	-
2º	DECH-305	História da Educação I	04	60	-
	DECH-307	Introdução à Filosofia	04	60	-
	DECH-301	Psicologia da Educação I	04	60	DECH-300
		Total	20	300	
	DECH-302	Psicologia da Educação II	04	60	DECH-301
	DECH-306	História da Educação II	04	60	DECH-305
3º	DECH-315	Didática I	04	60	-
	DECH-313	Sociologia da Educação I	04	60	DECH-312
	DECH-308	Filosofia da Educação	04	60	DECH-307
		Total	20	300	
	DECH-314	Sociologia da Educação II	04	60	DECH-313
	DECH-343	Educação Pré-Escolar	04	60	DECH-315/301
4º	DECH-325	Estatística Aplicada à Educação	04	60	-
	DECH-326	Dinâmica de Grupo na Escola	04	60	DECH-301
	DECH-316	Didática II	04	60	DECH-315
		Total	20	300	
	DECH-327	Planejamento Educacional	04	60	DECH-316
	DECH-328	Medidas Educacionais I	04	60	DECH-325
5º	DECH-318	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no 1º Grau	04	60	FRVJ-316
	DECH-319	Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais no 1º Grau	04	60	DECH-316
	DECH-330	Princípios e Métodos da Supervisão Escolar I	04	60	-

		Total	20	300	
	DECH-331	Princípios e Métodos da Supervisão Escolar II	04	60	DECH-330
	DECH-329	Medidas Educacionais II	04	60	DECH-328
6º	DECH-321	Metodologia do Ensino das Ciências Físicas e Biológicas no 1º Grau	04	60	DECH-316
	DECH-320	Metodologia do Ensino da Matemática no 1º Grau	04	60	DECH-316
	DECH-322	Metodologia das Matérias Pedagógicas no 2º Grau I	04	60	DECH-316
		Total	20	300	
	DECH-337	Currículos e Programas I	04	60	-
	DECH-339	Educação Especial	04	60	DECH-301/316
7º	DECH-323	Metodologia das Matérias Pedagógicas no 2º Grau II	04	60	DECH-322
	DECH-335	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I	04	60	-
	DECH-344	Prática de Ensino de 1º Grau (Estágio Supervisionado)	02-02	90	DECH-315
		Total	18-02	330	
	DECH-338	Currículos e Programas II	04	60	DECH-337
	DECH-324	Metodologia das Matérias Pedagógicas do 2º Grau III	04	60	DECH-323
8º	DECH-336	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus II	04	60	DECH-335
	DECH-346	Prática de Supervisão Escolar em Cursos de 1º e 2º Graus - (Estágio Supervisionado)	06	90	DECH-327/331
	DECH-345	Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do 2º Grau Fundamentos da Educação em Curso de Matérias do 2º Grau (Estágio Supervisionado)	06	90	DECH-323
		Total	24	360	

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1996

Período	Código	Disciplina	Créditos	C/H	CH.S
	DCE-100	Língua Portuguesa I	04	60	4h/a
	DECH-300	Introdução à Psicologia	04	60	4h/a
1º	DECH-304	Introdução à Educação	04	60	4h/a
	DECH-303	Metodologia Científica	04	60	4h/a
		Total	16	240	16h/a
	DCE-101	Língua Portuguesa II	04	60	4h/a
	DECH-301	Psicologia da Educação I	04	60	4h/a
2º	DECH-305	História da Educação I	04	60	4h/a
	DECH-307	Introdução à Filosofia	04	60	4h/a
	DECH-312	Sociologia Geral	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-302	Psicologia da Educação II	04	60	4h/a
	DECH-306	História da Educação II	04	60	4h/a
3º	DECH-313	Sociologia da Educação I	04	60	4h/a
	DECH-308	Filosofia da Educação	04	60	4h/a
	DECH-315	Didática I	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-314	Sociologia da Educação II	04	60	4h/a
	DECH-316	Didática II	04	60	4h/a
4º	DECH-343	Educação Pré-Escolar	04	60	4h/a
	DECH-325	Estatística Aplicada à Educação	04	60	4h/a
	DECH-326	Dinâmica de Grupo na Escola	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-327	Planejamento Educacional	04	60	4h/a
	DECH-328	Medidas Educacionais I	04	60	4h/a
5º	DECH-318	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	04	60	4h/a
	DECH-319	Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais no 1º Grau	04	60	4h/a
	DECH-330	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-329	Medidas Educacionais II	04	60	4h/a

	DECH-320	Metodologia do Ensino da Matemática	04	60	4h/a
6º	DECH-321	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	04	60	4h/a
	DECH-331	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	04	60	4h/a
	DECH-322	Metodologia das Matérias Pedagógicas no Ensino Médio I	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-339	Educação Especial	04	60	4h/a
	DECH-556	Currículo e Educação	04	60	4h/a
7º	DECH-553	Estrutura e Organização da Escola Básica	04	60	4h/a
	DECH-561	Prática de Ensino - 1º Ciclo *	02-01	60	4h/a
	DECH-562	Prática de Ensino - 2º Ciclo *	02-01	60	4h/a
		Total	16-02	300	4h/a
	DECH-554	Metodologia das Matérias Pedagógicas no Ensino Médio II	03	45	2h/a
	DECH-524	Prática de Ensino - 3º Ciclo * na Educação Infantil	02-02	90	4h/a
8º	DECH-529	Prática de Ensino - 3º Ciclo * no Ensino Fundamental	02-02	90	4h/a
	DECH-565	Antropologia Cultural	03	45	2h/a
	DECH-547	Cultura e Cidadania	03	45	2h/a
	DECH-571	Recreação Infantil	03	45	2h/a
	DECH-508	Educação e Movimentos Sociais	05	75	4h/a
		Total	21-04	435	20h/a

Período	Código	Disciplina	Créditos	C/H	CH.S
	DECH-555	Metodologia das Matérias Pedagógicas no Ensino Médio III	04	75	4h/a
	DECH-	Arte e Educação	05	75	4h/a
	DECH-533	Pedagogia de Projetos	06	90	2h/a
9º	DECH-536	Prática de Ensino - 4º Ciclo * - Monografia	02-02	90	2h/a
	DECH-534	Ética na Educação	03	45	2h/a
	DECH-	Educação e Trabalho	03	45	2h/a
	DECH-535	Economia e Política da Educação	03	45	2h/a
		Total	26-02	465	18h/a

	Código	Disciplina	Créditos	C/H
Disciplinas Eletivas	DECH-525	Seminário de Monografia	03	45
	DECH-572	Literatura Infantil	03	45
	DECH-513	Metodologia do Ensino da Alfabetização	05	75
	DECH-539	Avaliação Institucional	03	45
	DECH-532	Tecnologia Educacional	05	75
			Total	19

Nota:

* Prática de Ensino / Estágio Supervisionado em turno diferente da matrícula

Organização Curricular:

Disciplinas Obrigatórias: 2.550 h/a Créditos: 170

Prática Ensino / Estágio Supervisionado: 390 h/a Créditos: 10/08

Monografia: 120 h/a

Carga Horária Obrigatória: 3.060 h/a Créditos: 180/08

Disciplinas Eletivas: 285 h/a Créditos: 19

Carga Horária Total: 3.345 h/a Créditos: 119/08

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1997

Período	Código	Disciplina	Créditos	C/H	CH.S
	DCE-100	Língua Portuguesa I	04	60	4h/a
	DECH-304	Introdução à Educação	04	60	4h/a
1º	DECH-303	Metodologia Científica	04	60	4h/a
	DECH-300	Introdução à Psicologia	04	60	4h/a
		Total	16	240	16h/a
	DCE-101	Língua Portuguesa II	04	60	4h/a
	DECH-301	Psicologia da Educação I	04	60	4h/a
2º	DECH-312	Sociologia Geral	04	60	4h/a
	DECH-305	História da Educação I	04	60	4h/a
	DECH-307	Introdução à Filosofia	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-302	Psicologia da Educação II	04	60	4h/a
	DECH-315	Didática I	04	60	4h/a
3º	DECH-306	História da Educação II	04	60	4h/a
	DECH-313	Sociologia da Educação I	04	60	4h/a
	DECH-308	Filosofia da Educação	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-314	Sociologia da Educação II	04	60	4h/a
	DECH-343	Educação Pré-Escolar	04	60	4h/a
4º	DECH-325	Estatística Aplicada à Educação	04	60	4h/a
	DECH-326	Dinâmica de Grupo na Escola	04	60	4h/a
	DECH-316	Didática II	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-557	Pesquisa em Educação	04	60	4h/a
	DECH-558	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	04	60	4h/a
5º	DECH-559	Metodologia do Ensino de Geografia e História	04	60	4h/a
	DECH-573	Avaliação Educacional	04	60	4h/a
	DECH-575	Prática de Ensino - 1º Ciclo *	02-01	60	4h/a
		Total	18-01	300	20h/a
	DECH-508	Educação e Movimentos Sociais	05	75	4h/a

	DECH-547	Cultura e Cidadania	03	45	2h/a
6º	DECH-574	Estrutura e Organização da Escola Básica	05	75	4h/a
	DECH-518	Prática de Ensino - 2º Ciclo *	02-02	90	4h/a
	DECH-563	Metodologia do Ensino da Matemática	05	75	4h/a
	DECH-534	Ética na Educação	03	45	2h/a
		Total	23-02	405	20h/a
	DECH-564	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	05	75	4h/a
	DECH-524	Prática de Ensino - 3º Ciclo * na Educação Infantil	02-03	120	2h/a
7º	DECH-	Recreação Infantil	03	45	2h/a
	DECH-517	Metodologia do Ensino em Classes Especiais	05	75	4h/a
	DECH-	Educação e Trabalho	03	45	2h/a
	DECH-	Avaliação da Aprendizagem	05	75	4h/a
	DECH-527	Problemas de Aprendizagem	03	45	2h/a
		Total	26-03	480	20h/a
	DECH-560	Gestão Pedagógica da Escola	05	75	4h/a
	DECH-536	Prática de Ensino - 3º Ciclo * no Ens. Fund. 4º Ciclo Monografia	02-03	120	2h/a
8º	DECH-510	Currículo e Educação	06	90	4h/a
	DECH-521	Planejamento Educacional	05	75	4h/a
	DECH-571	Pedagogia e Projetos	05	75	4h/a
	DECH-565	Economia e Política da Educação	03	45	2h/a
		Total	23-03	480	20h/a

	Código	Disciplina	Créditos	C/H
Disciplinas Eletivas	DECH-525	Seminário de Monografia	03	45
	DECH-528	Arte e Educação	05	75
	DECH-572	Literatura Infantil	03	45
	DECH-513	Metodologia do Ensino da Alfabetização	05	75
	DECH-532	Tecnologia Educacional	05	75
	DECH-539	Avaliação Institucional	03	45
		Total	24	360

Nota:

* Prática de Ensino / Estágio Supervisionado em turno diferente da matrícula

Organização Curricular:

Disciplinas Obrigatórias: 2.415 h/a Créditos: 161

Prática Ensino / Estágio Supervisionado: 390 h/a Créditos: 10/08

Monografia: 120 h/a

Carga Horária Obrigatória: 2.925 h/a Créditos: 171/08

Disciplinas Eletivas: 360 h/a Créditos: 24

Carga Horária Total: 3.285 h/a Créditos: 195/08**b**

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1998

Período	Código	Disciplina	Créditos	C/H	CH.S
	DCE-100	Língua Portuguesa I	04	60	4h/a
	DECH-304	Introdução à Educação	04	60	4h/a
1º	DECH-303	Metodologia Científica	04	60	4h/a
	DECH-300	Introdução à Psicologia	04	60	4h/a
		Total	16	240	16h/a
	DCE-101	Língua Portuguesa II	04	60	4h/a
	DECH-301	Psicologia da Educação I	04	60	4h/a
2º	DECH-312	Sociologia Geral	04	60	4h/a
	DECH-305	História da Educação I	04	60	4h/a
	DECH-307	Introdução à Filosofia	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-557	Pesquisa em Educação	04	60	4h/a
	DECH-574	Estrutura e Organização da Escola Básica	04	60	4h/a
3º	DECH-306	História da Educação II	04	60	4h/a
	DECH-567	Fundamentos da Educação Infantil	04	60	4h/a
	DECH-551	Fundamentos Filosóficos da Educação Brasileira	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DECH-577	Psicologia da Aprendizagem	05	75	4h/a
	DECH-528	Arte e Educação	05	75	4h/a
4º	DECH-514	Prática de Ensino - 1º Ciclo *	02-02	90	4h/a
	DECH-509	Didática Geral	05	75	4h/a
	DECH-547	Cultura e Cidadania	03	45	2h/a
	DECH-571	Recreação Infantil	03	45	2h/a
		Total	23-02	405	20h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	06	90	4h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	06	90	4h/a
5º	DECH-	Prática de Ensino - 2º Ciclo *	02-02	90	2h/a
	DECH-	Avaliação Educacional	05	75	4h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	08	120	6h/a
		Total	27-02	465	20h/a

	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	08	120	6h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	06	90	4h/a
6º	DECH-524	Prática de Ensino - 3º Ciclo * na Educação Infantil	02-02	90	2h/a
	DECH-	Planejamento Educacional	05	75	4h/a
	DECH-527	Avaliação da Aprendizagem	05	75	4h/a
		Total	26-02	450	20h/a
	DECH-	Gestão Administrativa da Escola	05	75	4h/a
	DECH-510	Currículo e Educação	06	90	4h/a
7º	DECH-517	Metodologia do Ensino em Classes Especiais	08	120	6h/a
	DECH-529	Prática de Ensino - 3º Ciclo * no Ensino Fundamental	02-02	90	2h/a
	DECH-	Economia e Política da Educação	03	45	2h/a
	DECH-	Problemas de Aprendizagem	03	45	2h/a
		Total	27-02	465	20h/a
	DECH-	Gestão Pedagógica da Escola	05	75	4h/a
	DECH-	Gerenciamento de Recursos Humanos	05	75	4h/a
8º	DECH-533	Pedagogia de Projetos	06	90	4h/a
	DECH-536	Prática de Ensino - 4º Ciclo *	02-02	90	2h/a
	DECH-	Educação e Trabalho	03	45	2h/a
	DECH-546	Ética na Educação	03	45	2h/a
		Total	28-02	420	20h/a

	Código	Disciplina	Créditos	C/H
Disciplinas Eletivas	DECH-525	Seminário de Monografia	03	45
	DECH-560	Desenvolvimento Interpessoal	03	45
	DECH-539	Avaliação Institucional	03	45
	DECH-532	Tecnologia Educacional	05	75
	DECH-572	Literatura Infantil	03	45
		Total	19	285

Nota:

* Prática de Ensino / Supervisionado em turno diferente da matrícula

Organização Curricular

Disciplinas Obrigatórias: 2.595 h/a Créditos: 173

Prática de Ensino / Estágio Supervisionado 450 h/a Créditos: 10/10

Monografia: 120 h/a

Carga Horária Obrigatória 3.165 h/a Créditos: 183/10

Disciplinas Eletivas: 285 h/a Créditos: 19

Carga Horária Total: 3.450 h/a Créditos: 202/10

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1999

Período	Código	Disciplina	Créditos	C/H	CH.S
	DCE-100	Língua Portuguesa I	04	60	4h/a
	DECH-307	Introdução à Filosofia	04	60	4h/a
1º	DECH-305	História da Educação I	04	60	4h/a
	DECH-312	Sociologia Geral	04	60	4h/a
	DECH-	Antropologia Cultural	04	60	4h/a
		Total	20	300	20h/a
	DCE-101	Língua Portuguesa II	04	60	4h/a
	DECH-	Psicologia Geral	03	45	2h/a
2º	DECH-	Ética na Educação	03	45	2h/a
	DECH-	Fundamentos Sociológicos da Educação Brasileira	05	75	4h/a
	DECH-	Filosofia da Educação Brasileira	05	75	4h/a
	DECH-	História da Educação Brasileira	05	75	4h/a
		Total	25	375	20h/a
	DECH-	Pesquisa em Educação	08	120	6h/a
	DECH-	Psicologia Evolutiva	06	90	4h/a
3º	DECH-	Estrutura e Organização da Escola Básica	06	90	4h/a
	DECH-	Educação e Movimentos Sociais	03	45	2h/a
	DECH-	Didática Geral	06	90	4h/a
		Total	29	435	20h/a
	DECH-	Psicologia da Aprendizagem	06	90	4h/a
	DECH-	Avaliação Educacional	05	75	4h/a
4º	DECH-	Gestão Administrativa	05	75	4h/a
	DECH-	Prática de Ensino - 1º Ciclo *	02-02	90	4h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	08	120	2h/a
		Total	26-02	450	18h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	06	90	4h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	06	90	4h/a
5º	DECH-	Avaliação da Aprendizagem	06	90	4h/a
	DECH-	Teorias da Educação	05	75	4h/a
	DECH-	Prática de Ensino - 2º Ciclo * - Educação Infantil	02-02	90	4h/a

		Total	25-02	435	20h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	06	90	4h/a
	DECH-	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	08	120	6h/a
6º	DECH-	Arte e Educação	05	75	4h/a
	DECH-	Planejamento Educacional	05	75	4h/a
	DECH-	Prática de Ensino - 3º Ciclo * - Ensino Fundamental	02-02	90	2h/a
		Total	26-02	450	20h/a
	DECH-	Gestão Pedagógica	05	75	4h/a
	DECH-	Desenvolvimento Interpessoal	03	45	2h/a
7º	DECH-	Prática de Ensino - 4º Ciclo * - Gestão em Instituição Escolar	02-02	90	2h/a
	DECH-	Metodologia do Ensino das Classes Especiais	08	120	4h/a
	DECH-	Problemas de Aprendizagem	05	75	4h/a
	DECH-	Currículo e Educação	06	90	4h/a
		Total	29-02	495	20h/a
	DECH-	Cultura e Cidadania	03	45	2h/a
	DECH-	Economia e Política da Educação	03	45	2h/a
	DECH-	Pedagogia de Projetos	06	90	4h/a
8º	DECH-	Tecnologia Educacional	05	75	4h/a
	DECH-	Educação e Trabalho	03	45	2h/a
	DECH-	Gerenciamento de Recursos Humanos	05	75	4h/a
	DECH-	Prática de Ensino - 5º Ciclo *- Gestão em Instituição não Escolar	02-02	90	2h/a
		Total	27-02	465	20h/a

	Código	Disciplina	Créditos	C/H
Disciplinas Eletivas	DECH-525	Seminário de Monografia	03	45
	DECH-560	Desenvolvimento Interpessoal	03	45
	DECH-539	Avaliação Institucional	03	45
	DECH-532	Tecnologia Educacional	05	75
	DECH-572	Literatura Infantil	03	45
		Total	17	255

Nota:

* Prática de Ensino / Supervisionado em turno diferente da matrícula

Organização Curricular

Disciplinas Obrigatórias: 2.955 h/a Créditos: 197

Prática de Ensino / Estágio Supervisionado 450 h/a Créditos: 10/10

Monografia: 120 h/a

Carga Horária Obrigatória 3.525 h/a Créditos: 207/10

Disciplinas Eletivas: 255 h/a Créditos: 17

Carga Horária Total: 3.780 h/a Créditos: 224/10

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2000

Período	Código	Disciplina	Créditos	C/H	CH.S
	DCE-100	Língua e Linguagem na Produção de Conhecimentos	08	120	6h/a
	DECH-500	Fundamentos Filosóficos da Educação	05	75	4h/a
1º	DECH-503	Fundamentos Históricos da Educação	05	75	4h/a
	DECH-505	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação*	06	90	4h/a
	DECH-509	Psicologia Geral	03	45	2h/a
		Total	27	405	20h/a
	DEC-101	Língua Portuguesa - interface gramática e texto*	06	90	4h/a
	DECH-501	Filosofia da Educação Brasileira	05	75	4h/a
2º	DECH-504	História da Educação Brasileira	05	75	4h/a
	DECH-506	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação Brasileira	05	75	4h/a
	DECH-510	Psicologia Evolutiva	06	90	4h/a
		Total	27	405	20h/a
	DECH-517	Pesquisa em Educação	06-01	120	6h/a
	DECH-511	Psicologia da Aprendizagem	06	90	4h/a
3º	DECH-514	Teoria da Educação	05	75	4h/a
	DECH-516	Didática Geral	06	90	4h/a
	DECH-507	Educação e Movimentos Sociais	03	45	2h/a
		Total	27-01	420	20h/a
	DECH-508	Cultura e Cidadania	03	45	2h/a
	DECH-525	Economia e Política da Educação	03	45	2h/a
4º	DECH-530	Gestão Administrativa da Escola	05	75	4h/a
	DECH-518	Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa	08	120	6h/a
	DECH-527	Avaliação Educacional	05	75	4h/a
	DECH-536	Prática de Ensino - 1º Ciclo	02-02	90	2h/a
		Total	26-02	450	20h/a
	DECH-526	Estrutura e Organização da Escola Básica	06	90	4h/a
	DECH-520	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	06	90	4h/a
5º	DECH-521	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	06	90	4h/a
	DECH-528	Avaliação da Aprendizagem	06	90	4h/a
	DECH-537	Prática de Ensino - 2º Ciclo Estágio na Educação Infantil	02-02	90	4h/a

		Total	26-02	450	20h/a
	DECH-524	Arte e Educação	05	75	4h/a
	DECH-531	Planejamento Educacional	05	75	4h/a
6º	DECH-519	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática	08	120	6h/a
	DECH-522	Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	06	90	4h/a
	DECH-538	Prática de Ensino - 3º Ciclo Ensino Fundamental	02-02	90	4h/a
		Total	26-02	450	18h/a
	DECH-529	Gestão Pedagógica da Escola	05	75	4h/a
	DECH-523	Metodologia do Ensino das Classes Especiais	08	120	6h/a
7º	DECH-512	Desenvolvimento Interpessoal	03	45	2h/a
	DECH-515	Currículo e Educação	06	90	4h/a
	DECH-513	Problemas de Aprendizagem	03	45	2h/a
	DECH-539	Prática de Ensino - 4º Ciclo - Gestão em Instituição Escolar	02-02	90	4h/a
		Total	26-02	450	24h/a
	DECH-532	Pedagogia de Projetos	06	90	4h/a
	DECH-535	Gerenciamento de Recursos Humanos	05	75	4h/a
	DECH-502	Ética na Educação	03	45	2h/a
8º	DECH-533	Tecnologia Educacional	05	75	4h/a
	DECH-534	Educação e Trabalho	03	45	2h/a
	DECH-540	Prática de Ensino - 5º Ciclo *- Gestão em Instituição não Escolar	02-02	90	4h/a
		Total	24-02	420	20h/a

Organização Curricular

Disciplinas Obrigatórias: 3.000 h/a Créditos: 200

Prática de Ensino / Estágio Supervisionado 450 h/a Créditos: 10/10

Monografia: 120 h/a

Carga Horária Obrigatória: 3.570 h/a Créditos: 210/10

INTERESSADA: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
 GARANHUNS – UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
 ASSUNTO: RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 RELATOR: CONSELHEIRO ARNALDO CARLOS DE MENDONÇA
 PROCESSO Nº 88/2005 *Autorizado pela Portaria SEDUC nº 3806 de
 25/05/2006, publicada no DOE em 26/05/2006.*
PARECER CEE/PE Nº 56/2006-CES *APROVADO PELO PLENÁRIO EM 02/05/2006*

[...]

A matriz curricular 2004.1 listada a seguir, representa a definitiva para o curso e as matrizes de 2003.1 e 2002.1, de transição, destinam-se apenas à integralização curricular dos alunos admitidos nos respectivos vestibulares:

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2004

Disciplina	C.H. Semestral
1º PERÍODO	
Língua e Linguagem na Produção do Conhecimento	75
Fundamentos Filosóficos da Educação	75
Fundamentos Históricos da Educação	75
Fundamentos Socioantropológicos da Educação	75
Prática Profissional / 1º Ciclo	60
Economia e Política da Educação	45
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	15
TOTAL	420
2º PERÍODO	
Língua Portuguesa – Interface Gramática e Texto	75
Filosofia da Educação Brasileira	75
História da Educação Brasileira	75
Fundamentos Socioantropológicos da Educação Brasileira	75
Psicologia Geral	545
Prática Profissional / 2º Ciclo	60
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	15
TOTAL	420
3º PERÍODO	
Metodologia Científica	75
Psicologia Evolutiva	75
Didática Geral	75
Educação e Movimentos Sociais	45
Teorias da Educação	45
Prática Profissional / 3º Ciclo	60
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
TOTAL	405
4º PERÍODO	
Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	90
Psicologia da Aprendizagem	75
Gestão Administrativa da Escola	75
Pesquisa em Educação	75
Prática Profissional / 4º Ciclo	60
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	45
TOTAL	420

5º PERÍODO	
Currículo e Educação	75
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	75
Gestão Pedagógica da Escola	75
Prática Profissional / 5º Ciclo	60
Estágio Supervisionado / 1º Ciclo	90
Cultura e Cidadania	45
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
TOTAL	450
6º PERÍODO	
Arte e Educação	45
Planejamento Educacional	75
Avaliação Educacional	75
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática	90
Prática Profissional / 6º Ciclo	60
Estágio Supervisionado / 2º Ciclo	90
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
TOTAL	465
7º PERÍODO	
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	75
Avaliação da Aprendizagem	75
Organização da Educacional Nacional	75
Prática Profissional / 7º Ciclo	60
Estágio Supervisionado / 3º Ciclo	120
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	30
TOTAL	435
8º PERÍODO	
Metodologia do Ensino em Classes Especiais	75
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	75
Educação e Trabalho	45
Ética na Educação	60
Prática Profissional / 8º Ciclo	60
Estágio Supervisionado / 4º Ciclo	120
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	15
TOTAL	450
TOTAL GERAL	3.465